

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

**EXISTE-T-IL UN LIEN ENTRE LES ACTIVITÉS ET LES CONTACTS HORS
CLASSE ET LE NIVEAU DE COMPRÉHENSION PRAGMATIQUE CHEZ
LES APPRENANTS ADULTES ALLOPHONES
DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE**

**MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE**

**PAR
ARIANE BILODEAU**

NOVEMBRE 2009

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement n°8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Ce mémoire de maîtrise était sous la direction de madame Daphnée Simard, professeure au département de linguistique de la faculté des sciences humaines de l'Université du Québec à Montréal. Je tiens à la remercier pour son aide, son encouragement et son professionnalisme ainsi que pour sa grande disponibilité. J'en profite aussi pour remercier les deux lectrices, madame Denise Lussier et Marie Nadeau, l'une professeure au département de linguistique à l'université McGill et l'autre professeure au département de linguistique didactique des langues secondes à l'Université du Québec à Montréal, pour leur temps et leurs commentaires toujours pertinents et constructifs.

Je souligne également la collaboration précieuse de monsieur Bertrand Fournier, du Service de consultation en analyse de données de l'Université du Québec à Montréal, pour sa générosité dans ses analyses, ses conseils et ses explications.

De plus, je remercie tous ceux qui m'ont aidée dans ma recherche, ainsi que madame Marguerite Hardy, directrice du programme de francisation du ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles à l'Université du Québec à Montréal, qui a collaboré grandement en acceptant de nous recevoir dans ses classes.

Merci à mon employeur, la Fédération nationale des enseignantes et des enseignants du Québec, pour m'avoir permis de partir un moment, me donnant la chance de me concentrer entièrement à la rédaction de ce mémoire.

En terminant, merci à toutes celles et à tous ceux qui ont répondu aux questionnaires, étudiants, amis et parents, votre temps aura servi la science !

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xi
RÉSUMÉ	xiii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	3
1.1 Les énoncés liés comme véhicule d'un imaginaire langagier	3
1.2 La maîtrise des énoncés liés.....	4
1.3 Question de recherche	6
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	9
2.1 De la compétence communicative à la compétence pragmatique en L2.....	9
2.2 Développement de la compétence pragmatique en L2.....	12
2.3 Énoncés liés	13

CHAPITRE III

RECENSION DES ÉCRITS 17

3.1 Études sur les énoncés liés et le développement de la compétence pragmatique en L2	18
3.1.1 Kecskes, 2000	18
3.1.2 Adolphs et Durow, 2004	19
3.1.3 Bardovi-Harlig, 2007	20
3.1.4 Synthèse	22
3.2 Études de l'impact des activités et des contacts hors classe en L2 sur l'apprentissage d'éléments langagiers	23
3.2.1 Lussier, 1984	23
3.2.2 Yager, 1998	24
3.2.3 Freed, Segalowitz, 2004	26
3.2.3 Freed, Segalowitz et Dewey, 2004	27
3.2.4 Synthèse	28
3.3 Études de l'impact du contexte d'études à l'étranger ou du contexte d'immersion sur le développement de la compétence pragmatique en L2	29
3.3.1 Bardovi-Harlig et Dörnyei, 2000	29
3.3.2 Dewaele et Regan, 2002	31
3.3.3 Nadasdi, Rehner et Mougeon, 2003	32
3.3.4 Taguchi, 2008	34
3.3.5 Synthèse	35
3.4 Tableau synthèse des études	36
3.5 Hypothèse de recherche	39

CHAPITRE IV

APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE 41

4.1 Devis d'expérience	41
4.2 Opérationnalisation	42

4.3 Participants	42
4.4 Instruments de mesure	44
4.4.1 Questionnaire sur les activités et les contacts hors classe	44
4.4.2 Tâche de compréhension pragmatique	46
4.4.2.1 Choix des énoncés liés.....	48
4.5 Procédure.....	49
4.5.1 Mise à l'essai des instruments de mesure	49
4.5.2 Fidélité interne du questionnaire sur les activités et les contacts hors classe	52
4.5.3 Collecte de données : consignes et procédure en classe	53
4.6 Saisie, correction et traitement des données	55
CHAPITRE V	
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	59
5.1 Analyses descriptives.....	59
5.1.1 Réponses au questionnaire sur les activités et les contacts hors classe	60
5.1.2 Résultats à la tâche de compréhension pragmatique.....	65
5.2 Analyses inférencielles liées à la question de recherche	72
CHAPITRE VI	
DISCUSSION DES RÉSULTATS	77
6.1 Interprétation des résultats.....	77
6.2.1 Questionnaire sur les activités et les contacts hors classe	78
6.2.2 Tâche de compréhension pragmatique	80
6.1.3 Activités et contacts hors classe et compréhension des énoncés liés ...	82
6.2 Limites de cette recherche	84
6.2.1 Limites des instruments de mesure.....	85
6.2.2 Limite concernant le recrutement des participants	86

6.2.3 Limite quant aux variables de notre étude	87
6.3 Implications pédagogiques et de recherche.....	88
CONCLUSION	91
APPENDICE A	
QUESTIONNAIRE SUR LES ACTIVITÉS ET LES CONTACTS HORS CLASSE....	95
APPENDICE B	
TÂCHE DE COMPRÉHENSION DES ÉNONCÉS LIÉS	101
APPENDICE C	
CORRIGÉ DE LA TÂCHE DE COMPRÉHENSION DES ÉNONCÉS LIÉS	107
APPENDICE D	
QUESTIONNAIRE DE 60 ÉNONCÉS LIÉS SERVANT À LA VALIDATION POUR LES FRANCOPHONES (N=10)	109
APPENDICE E	
DÉCLARATION DE CONSENTEMENT.....	125
LISTE DES RÉFÉRENCES	127

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
3.1 Synthèse des études présentées	37
4.1 Données sociodémographiques des participants (n=16)	43
4.2 Données sociodémographiques des participants de la mise à l'essai des deux instruments de mesure (n=7)	50
4.3 <i>Alpha de Cronbach</i> pour la version définitive du questionnaire (n=16).....	53
5.1 Distribution des répondants selon les items des cinq regroupements (n=16)...60	
5.2 Données descriptives du questionnaire des activités et des contacts hors classe : médianes et intervalles interquartiles (n=16)	64
5.3 Test de normalité des distributions pour les 5 regroupements du questionnaire sur les activités et les contacts hors classe (n=16)	65
5.4 Taux de compréhension à la tâche de compréhension pragmatique (n=16)	66
5.5 Interprétations de certains énoncés liés par les participants.....	69
5.6 Moyennes et écarts types des résultats à la tâche de compréhension pragmatique pour les trois types d'interprétation (n=16)	70

x

5.7 Test de normalité des distributions pour les 3 types d'interprétation à la tâche de compréhension pragmatique (n=16)	71
5.8 Corrélations entre les 3 résultats à la tâche de compréhension pragmatique (n=16).....	72
5.9 Corrélation entre les regroupements d'activités et les trois types d'interprétation (n = 16).....	73
5.10 Coefficients entre les items individuellement et les trois types d'interprétation (n = 16).....	74

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CP	Connaissances perçues
CR	Connaissances réelles
DM	Degré de maîtrise
EPO	Entrevue de performance à l'oral
L1	Langue première
L2	Langue seconde
QAL	Questionnaire d'antécédents langagiers
QCC	Questionnaire des caractéristiques culturelles
QL	Questionnaire langagier
QPCL	Questionnaire de profil des contacts langagiers
TIC	Tâche d'identification du contexte
TR	Tâche de reconnaissance
TID	Test d'interprétation d'un dialogue
TCD	Test de complétude d'un discours
TCA	Test de contrôle d'attention
TAL	Test d'accès lexical
TRP	Test de résolution de problème
VKS	<i>Vocabulary Knowledge Scale</i>

RÉSUMÉ

Nous avons, dans le cadre de cette étude, vérifié si les activités et les contacts hors classe sont en lien avec la compréhension écrite d'énoncés liés, reflet du niveau de compétence pragmatique en enseignement des langues secondes, et ce, chez des apprenants¹ adultes allophones de français L2.

Pour répondre à notre question de recherche « Y a-t-il un lien entre les activités et les contacts hors classe et le niveau de compréhension des énoncés liés, reflet de la compétence pragmatique, chez les apprenants adultes allophones en français L2? Si oui, quelle est la nature de ce lien? », nous proposons l'hypothèse suivante : « Les activités et les contacts hors classe réalisés par les apprenants adultes allophones de français L2 sont corrélés avec le niveau de compréhension d'énoncés liés. »

Cette étude empirique quantitative ne comporte qu'un seul moment de mesure où les participants sont soumis aux mêmes conditions expérimentales. Les participants représentent des apprenants adultes hispanophones de français L2 de niveau avancé. Nous avons recours à deux instruments de mesure. Un premier consiste en un questionnaire écrit servant à recueillir des informations sur les activités et les contacts hors classe des participants, traduction d'un questionnaire utilisé par, entre autres, Freed, Dewey et Segalowitz en 2004, modifié pour les besoins spécifiques de cette étude, et comportant 21 questions, la plupart constituées sur une échelle de Likert. Le deuxième s'inscrit comme une tâche de compréhension pragmatique composée de 20 énoncés liés ayant la forme du *Vocabulary Knowledge Scale*, employé par Bardovi-Harlig en 2007. Après quelques modifications, nous en sommes arrivée à quatre (4) niveaux distincts de compréhension.

Nous avons saisi les données obtenues au questionnaire écrit sur les activités et les contacts hors classe et celles de la tâche de compréhension pragmatique au moyen d'un chiffrier électronique de type Excel et nous les avons par la suite soumises à des analyses statistiques descriptives et inférencielles. Les résultats montrent que les activités et les contacts hors classe ne sont pas corrélés avec le niveau de compréhension pragmatique, confirmant les conclusions de certaines études (p. ex., Freed et Segalowitz, 2004; Taguchi, 2008). La discussion des résultats et les limites de cette recherche alimentent les idées pour de futures études qui pourraient se consacrer à vérifier les liens qui existent entre les activités et les contacts en L2 et le niveau de développement de la compétence pragmatique.

Mots clés : français L2, compétence pragmatique, activités et contacts hors classe.

¹ Nous utilisons le masculin tout au long de cette étude pour alléger le texte.

INTRODUCTION

L'acquisition d'une L2 se réalise par le développement de plusieurs compétences, notamment la compétence discursive, grammaticale, stratégique (Canale et Swain, 1980 ; Canale, 1983) et pragmatique (Bachman, 1990). Nous nous intéressons plus particulièrement à cette dernière dans le cadre de notre étude. Il n'est toutefois pas simple d'examiner cette composante de la compétence langagière. Plusieurs facteurs, dont le temps, semblent jouer contre les chercheurs, car le développement de la compétence pragmatique se réalise à long terme (Kesckes, 2000b; Wray, 2000), et elle apparaît donc comme un phénomène qui doit être étudié sur une période de temps assez importante. Bien sûr, il existe d'autres manières intéressantes de traiter la pragmatique, et nous avons décidé de le faire en nous inspirant d'autres chercheurs qui ont réussi à développer des outils de recherche fort pertinents et efficaces. Cette recherche s'est principalement inspiré des études de Freed, Segalowitz et Dewey (2004), et de celle de Bardovi-Harlig (2007) en ce qui concerne, entre autres, les instruments de mesure utilisés. Plusieurs autres études ont participé à ajouter de la valeur et du contenu à la nôtre, tout en étant un facteur additionnel d'inspiration et de réponses à nos questionnements sur le vaste sujet de la pragmatique et de l'apprentissage des langues secondes en général. Dans le cadre de notre étude, nous avons choisi de nous centrer sur un élément spécifique de la pragmatique, les énoncés liés, et d'effectuer un lien corrélationnel avec les activités et les contacts hors classe des apprenants adultes allophones. Nous souhaitons, ainsi, vérifier si un lien direct existe entre les activités et les contacts hors classe avec la L2 et le niveau de compréhension d'énoncés liés.

Vous pourrez lire dans les pages suivantes la problématique du sujet de recherche, qui fait état des énoncés liés comme éléments langagiers essentiels et multifonctionnels dans le discours et dont la maîtrise serait déterminante en ce qui

concerne le développement de la compétence pragmatique dans l'apprentissage d'une L2. Dans ce même chapitre, l'objectif et la question de recherche sont exposés. Le chapitre II, le cadre théorique, traite des notions nécessaires pour notre recherche, tels les concepts de compétence de communication et de compétence pragmatique et celui des énoncés liés. Le troisième chapitre, la recension des écrits, présente les études sur les énoncés liés et le développement de la compétence pragmatique en L2, celles de l'impact des activités et des contacts hors classe en L2 sur l'apprentissage d'éléments langagiers, et finalement les études de l'impact du contexte d'études à l'étranger et du contexte d'études d'immersion sur le développement de la compétence pragmatique en L2. L'approche méthodologique au chapitre IV, expose les éléments suivants : le devis d'expérience de notre étude, l'opérationnalisation, les participants, les instruments de mesure, la procédure et finalement, la saisie, la correction et le traitement des données. Le sixième chapitre, présentation des résultats, décrit les résultats des analyses descriptives et ceux obtenus aux analyses inférencielles liés à la question de recherche. Par la suite, nous présentons la discussion des résultats au chapitre VI, incluant notre interprétation des résultats, les limites de notre recherche et les implications de recherche. Une conclusion, englobant toutes les composantes de notre étude, suivie de cinq appendices, boucle notre mémoire.

En espérant que cette recherche puisse contribuer, si minime soit-elle, à la compréhension des facteurs interagissant avec le développement de la compétence pragmatique et par le fait même à l'acquisition d'une L2.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre fait état des énoncés liés comme éléments langagiers en forte présence dans le discours et comme éléments multifonctionnels dans l'acte de communication (1.1). Leur maîtrise apparaît essentielle lorsqu'il est question du développement de la compétence pragmatique (1.2). Ces informations exposées nous permettront de formuler notre question de recherche (1.3).

1.1 Les énoncés liés comme véhicule d'un imaginaire langagier

Les langues détiennent chacune leur histoire, transportant avec elle une culture et un imaginaire. Dans ce sens et pour reprendre l'idée de Siciliano², toute langue détient un nombre surprenant d'expressions, certaines plus imagées que d'autres, pour expliquer des phénomènes particuliers ou des situations courantes de la vie. Ces expressions semblent parfois insolites, même incompréhensibles si on les traduit littéralement. Par exemple, pour souligner qu'il pleut énormément, un américain dira « *it is raining cats and dogs* », ce qui se traduit par *il pleut des chats et des chiens*. Dans la même situation, certains Français disent qu'*il pleut des grenouilles* tandis qu'au Québec, on dira plutôt qu'*il pleut à verse*, ou encore qu'*il pleut à boire debout*. Ces expressions, que nous appellerons *énoncés liés* dans

² Rachael Ann Siciliano, Université de Santa Barbara, *testbed web server for development projects hosted by Instructional Development at UC Santa Barbara* : <http://id-archserve.ucsb.edu/French4/LGV/Home.html>,

cette étude, sont définis par Coulmas (1981) comme des expressions conventionnelles préstructurées qui sont liées plus ou moins à des situations de communication standard. Ces énoncés liés illustrent particulièrement bien les différences de perception et de représentation de la réalité des diverses cultures. Ils représentent alors des éléments considérablement importants dans l'apprentissage d'une langue, car ils jouent, selon Wray (2002), un rôle central au niveau de l'identité communautaire.

Selon plusieurs chercheurs comme Nattinger et DeCarrico (1992) et Erman et Warren (2000), l'utilisation des énoncés liés par les anglophones se situe autour de 58 % dans le discours oral et de 52 % dans le discours écrit (Schmitt et Carter, 2004, p.1). Foster (2001) juge toutefois que 32,3 % du discours non planifié par les natifs est formé de ces énoncés. Détenir une connaissance de la langue, ainsi qu'une connaissance de ces formules, serait indispensable, car les énoncés liés constituent des éléments multifonctionnels et sont requis dans presque tout acte langagier de communication sociale (Schmitt et Carter, 2004).

1.2 La maîtrise des énoncés liés

Détenir une connaissance des énoncés liés – composantes de la compétence pragmatique – étant indispensable pour, entre autres, la compréhension d'un acte de communication sociale, une maîtrise de ces éléments le serait également pour un développement optimal de la compétence pragmatique (Schmitt et Carter, 2004). Cette maîtrise prend une dimension primordiale étant donné l'utilisation si fréquente que les individus font des énoncés liés dans la société. Pawley et Sydney, en 1983, suggéraient que la connaissance du nombre d'expressions familières pour un locuteur anglophone adulte normal était d'au moins plusieurs centaines de milliers. Cette maîtrise se qualifie comme le reflet de la *compétence pragmatique*, à savoir la capacité d'avoir recours à des règles internalisées qui permettent d'utiliser le langage de manière appropriée au contexte socioculturel en considérant les

participants de l'acte communicatif dans un environnement interactif complexe (Celce-Murcia et Olshtain, 2000, p.20). Comme l'écrivent aussi Lussier et Turner (1995), « communiquer efficacement exige plus qu'une simple compétence linguistique, car il ne s'agit pas simplement de savoir comment produire tous les énoncés grammaticaux d'une langue, mais bien de savoir comment les utiliser de façon adéquate » (p.36). Krashen (1976) mentionne que deux processus interviennent dans le développement de la *compétence de communication*³ : l'apprentissage et l'acquisition. Ainsi, selon Krashen, l'*acquisition*, processus subconscient et informel, serait « le seul processus qui conduise à un usage efficace de la L2 et au développement d'une véritable compétence de communication » (Lussier, 1984, p.3). Lussier poursuit en mentionnant qu'il est utopique de croire que seul le cours de L2 en contexte scolaire puisse permettre aux apprenants de devenir compétents en L2 par le seul biais de l'apprentissage en classe, c'est-à-dire de permettre un développement suffisant de leur compétence de communication pour s'exprimer dans des situations de la vie de tous les jours et d'être capable d'établir des rapports de communication linguistiquement et socialement acceptables (Lussier, 1984, p.35). *L'authenticité d'une situation et d'un acte de communication*⁴ serait en partie responsable d'une meilleure acquisition de la L2 (Lussier, 1984).

Ainsi, un manque de contact authentique mènerait à un faible développement de la compétence pragmatique. C'est notamment la position de Tarone et Swain (1995) qui attribuent la maîtrise insuffisante des règles pragmatiques par les apprenants adolescents dans des programmes d'immersion au Canada au manque de communication authentique avec des francophones du même âge. Donc, leur intégration s'en retrouve réduite, car les apprenants sont incapables de développer

³ La compétence de communication est composée de plusieurs compétences : la compétence langagière organisationnelle, la compétence langagière pragmatique, et la compétence stratégique (Bachman, 1990). Voir le chapitre II pour plus d'explications.

⁴ L'authenticité d'un acte de communication a la qualité d'être authentique, naturel et vrai. Il représente donc une réalité spontanée. Lussier mentionne qu'un acte de communication authentique est un acte où il faut tenir compte non seulement des formes et des structures de la langue, mais aussi des contenus et du sens, et ce, dans un contexte situationnel donné (p.21), c'est-à-dire qu'il faut prendre en considération l'élément culturel de la L2 et impliquer activement l'apprenant dans l'acte de communication (p.56).

leur maîtrise des composantes pragmatiques de la langue et ne peuvent donc les manipuler en fonction du contexte social. Keskkes (2000b) et Dewaele et Regan (2002) disent à propos de la salle de classe qu'elle constitue un environnement très restrictif en ce qui a trait au développement de la compétence pragmatique, car il existe une différence de taille entre le professeur qui enseigne des actes de communication et qui demande aux apprenants de les répéter et l'apprenant qui se trouve dans des situations de communication authentique en dehors de son cocon scolaire.

Selon Dewaele et Wourm (2002) « le contexte de la classe de langue limite l'usage authentique de la fonction sociale de certains éléments de la langue. Ce n'est qu'en dehors de la classe que la compétence pragmatique des apprenants pourra se développer » (p.140). Ceci s'applique pour la population immigrante qui devra apprendre non seulement les codes linguistiques de la langue cible, mais aussi les codes socioculturels de cette dernière pour une meilleure intégration dans la société d'accueil. Amireault (2007) conclut, entre autres, qu'en général, les immigrants adultes qui apprennent le français L2 au Québec recherchent surtout des expériences d'apprentissage informel au sein de la société d'accueil, soutenant la thèse de Lussier (1984) sur l'importance du processus d'acquisition favorisant des actes de communication authentique comme complément essentiel à l'apprentissage formel d'un cours de L2 pour l'obtention d'un développement optimal de la compétence communicative dans sa globalité et dans la perspective où l'immigrant tente de s'intégrer à son nouveau milieu social.

1.3 Question de recherche

Considérant ces conclusions, nous souhaitons dans le cadre de la présente étude, vérifier l'affirmation ci-dessus de Dewaele et Wourm (2002), et ce, en examinant le lien qui existe entre *les activités et les contacts hors classe* — toutes activités interactives ou non, impliquant l'utilisation et la réception (input) de la langue cible, incluant les activités de communication orale, d'écriture, de lecture et d'écoute

(Yager, 1998; Taguchi, 2008) — et le niveau de compétence pragmatique, composante de la compétence langagière, chez des adultes allophones apprenant le français L2.

L'*objectif* de la recherche étant d'examiner le lien qui existe entre les activités et les contacts hors classe et le niveau de compréhension pragmatique, nous pouvons formuler la question de recherche :

Y a-t-il un lien entre les activités et les contacts hors classe et le niveau de compréhension des énoncés liés, reflet de la compétence pragmatique, chez les apprenants adultes allophones en français L2? Si oui, quelle est la nature de ce lien?

Les résultats de notre étude permettront non seulement de nous fournir de l'information relative au lien existant entre la compétence pragmatique en L2 et les activités et les contacts hors classe chez les adultes allophones, mais permettra également d'ajouter des éléments de compréhension aux connaissances existantes à propos de l'influence du contexte d'études en L2 sur le développement de la compétence pragmatique ainsi que sur l'impact des activités et des contacts hors classe sur l'apprentissage d'éléments langagiers et pragmatiques en L2.

Dans ce chapitre, nous avons pu dresser un portrait complet de notre problématique en précisant l'importance des énoncés liés dans l'acquisition d'une langue, principalement en ce qui concerne le développement de la compétence pragmatique, et ce, en lien avec l'influence du contexte d'apprentissage de la L2, contexte qui parfois ne permet pas de contacts authentiques avec la langue cible. Ainsi, nous avons pu définir notre objectif de recherche nous menant à la formulation de notre question de recherche. Les prochains chapitres portent sur le cadre théorique (chapitre II) de cette étude, suivi d'une recension des écrits (chapitre III). Ces éléments pourront alimenter notre question de recherche ce qui nous permettra de formuler notre hypothèse de recherche.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

L'objectif de la recherche consiste à examiner le lien qui existe entre les activités et les contacts hors classe et le niveau de compétence pragmatique chez des apprenants adultes allophones du français L2. Nous présentons dans cette partie les notions jugées essentielles pour la présente étude en définissant, d'abord, la compétence de communication et la compétence pragmatique (2.1), en présentant ensuite une discussion du développement de la compétence pragmatique en L2 (2.2), et en terminant par le concept d'énoncés liés, l'une des manifestations de la compétence pragmatique (2.3).

2.1 De la compétence communicative à la compétence pragmatique en L2

En premier lieu, il est important d'aborder le concept de la compétence de communication apporté par Hymes dans les années 1970. Hymes, reprenant donc le terme *compétence* introduit par Chomsky en 1965, le définit « comme ayant pour objet la connaissance implicite de la structure de la langue, c'est-à-dire un savoir qui n'est généralement ni conscient ni susceptible de description spontanée » (Hymes, 1984, p.24). Dans « compétence de communication », le terme communication doit être compris ainsi :

[...] comme un terme général qui inclut la réflexion et le dialogue avec soi-même. La communication s'applique à la compétence dans et pour la communication, et elle met en jeu ce que les participants apportent à cette communication et ce qu'ils ont à leur disposition pour l'accomplir et l'interpréter (Hymes, 1984, p.129).

Hymes (1984) suggère que « l'intelligibilité mutuelle dépend des traits linguistiques et sociolinguistiques que les communautés ont en partage » (p.46). Ainsi, des individus partageant les mêmes règles grammaticales, mais ne partageant pas les mêmes règles de conversation ne pourront communiquer adéquatement. Il poursuit en précisant que les membres d'une communauté linguistique partagent un savoir linguistique (norme de grammaire) et un savoir sociolinguistique (normes d'emploi). Ces règles de conversation ou normes d'emploi sont en fait ce qu'appellent Canale et Swain (1980) la compétence sociolinguistique et ce que Bachman (1990) définira comme la compétence pragmatique quelques années plus tard.

Un premier modèle définissant davantage la compétence de communication est celui de Canale et Swain en 1980 qui fut par la suite révisé par Canale en 1983. Les auteurs définissent la communication comme ayant, selon Lussier et Turner (1995), les caractéristiques suivantes : elle est une interaction sociale, elle se produit dans des contextes discursifs et socioculturels, elle est soumise à des contraintes quant à l'emploi correct de la langue, elle fournit des indices pour corriger les erreurs d'interprétation des énoncés, elle se passe dans des conditions parfois contraignantes psychologiquement, elle est toujours une intention de communication, elle nécessite une langue authentique, et elle est basée sur l'interaction, ce qui veut dire qu'elle inclut l'échange et la négociation de l'information entre deux ou plusieurs individus (p.86-87). Ce modèle inclut quatre composantes : la compétence grammaticale, la compétence discursive, la compétence sociolinguistique et la compétence stratégique.

Canale et Swain (1980) ont dépeint la *compétence sociolinguistique* comme « *the ability to produce and recognize socially appropriate language in context* » (p.14). De plus, cette compétence se manifeste par la capacité de communiquer en tenant compte des relations interpersonnelles telles le thème de la communication, le rôle des participants, et le contexte de la situation de communication, c'est-à-dire les éléments liés à l'environnement physique et social comme le lieu de l'acte de communication, mais aussi les mœurs culturelles régissant la situation de communication (Lussier et Turner, 1995).

À partir de 1990, Bachman propose un modèle équivalent de la compétence de communication qu'il nommera la compétence langagière. Cette dernière se divise en deux composantes : la *compétence organisationnelle*, qui détermine l'organisation orale et écrite des textes, et la *compétence pragmatique*, qui détermine la façon dont les énoncés, les intentions de communication et les contextes interagissent pour construire des messages signifiants. Cette dernière comprend une *composante propositionnelle*, à savoir la manière dont les énoncés sont en relation avec le contenu et avec les intentions de communication des locuteurs; une *composante sociolinguistique*, la façon dont les énoncés sont sensibles au contexte même de la communication ainsi qu'au contexte socioculturel - (Bachman, 1990).—Bachman ramène donc, en quelques sortes, la compétence sociolinguistique de Canale et Swain sous une catégorie plus englobante qu'est la compétence pragmatique.

Dans le cadre de la présente étude, nous retenons la notion de compétence pragmatique, aux fins de notre discussion sur la compréhension des énoncés liés, ceux-ci correspondant à cette notion et reflétant cette compétence (Keskès, 2000).

2.2 Développement de la compétence pragmatique en L2

Le développement de la compétence pragmatique constitue un phénomène essentiellement implicite en lien avec l'acquisition de la L2 (Krashen, 1971), ce qui signifie qu'il se produit par la participation des apprenants à des pratiques communicatives récurrentes (Kasper, 2001). L'input donc ne suffit pas pour acquérir le langage, l'interaction, selon Wray (2000), joue un rôle essentiel, même si celle-ci est artificielle comme dans une classe de langue, car il est possible comme dirait Kasper (2001) de guider les apprenants dans leur choix quant à l'usage d'une forme usuelle dans la communauté cible plutôt qu'une autre grammaticalement correcte, mais culturellement ou socialement incorrecte. Ainsi, des chercheurs comme Kecskes (2000) soulignent que la compétence pragmatique apparaît comme l'une des compétences langagières qui se développent le plus tard dans l'apprentissage d'une L2. Wray (2000) explique cela par le fait que l'expérience générale, c'est-à-dire les expériences communicatives interactionnelles, aideraient particulièrement le développement de la sensibilité nécessaire pour que l'apprenant puisse finalement maîtriser davantage les codes sociaux et culturels de la langue cible. Ces conclusions nous permettent de suggérer l'importance des activités et des contacts avec la L2 qui se déroulent dans la vie courante et dans la communauté de la langue cible, et ce, à l'extérieur de la classe de langue.

Notons enfin que des auteurs tels que Dewaele et Regan (2002) soulignent qu'une production langagière incorrecte sur le plan pragmatique ne veut pas dire que l'apprenant ne possède aucune connaissance de l'aspect en question telle qu'en fait foi la citation suivante :

Le fait que le discours d'un apprenant ne se conforme pas à la norme sociolinguistique⁵ native ne signifie pas nécessairement qu'il l'ignore totalement. Il semble que les apprenants peuvent fort bien avoir conscience des variations sociolinguistiques, mais que cette dimension n'apparaît clairement qu'au fur et à mesure de l'acquisition. (p.126)

Cette idée est aussi mise de l'avant dans l'étude de Bardovi-Harlig (2007) du fait que malgré que les participants reconnaissent les énoncés liés dans la tâche de reconnaissance, ils ne les utilisent pas nécessairement dans la tâche de production.

Il semble donc y avoir un décalage entre le développement de la compréhension et de la production d'éléments pragmatiques, notamment les énoncés liés. C'est pour cette principale raison que nous verrons seulement l'aspect compréhension des énoncés liés dans cette étude, étant donné que cet aspect se développe avant celui de la production.

2.3 Énoncés liés

La manifestation de la compétence pragmatique s'observe notamment à travers les actes de parole (p. ex., politesse), mais aussi par ces expressions imagées que l'on appelle aussi les énoncés liés. Nous nous intéressons plus particulièrement aux *énoncés liés* qui sont décrits par Coulmas (1981) comme des expressions conventionnelles préstructurées auxquelles les occurrences sont liées plus ou moins à des situations de communication standard. Les énoncés liés sont également à usage répandu dans la communauté (Myles, Hooper et Mitchell, 1998). Wray (2002) définit l'énoncé lié ainsi :

⁵ À noter que le terme compétence sociolinguistique ici peut très bien être remplacé par compétence pragmatique, car les auteurs situent leur énoncé dans le modèle de Canale et Swain.

[...] *a sequence, continuous or discontinuous, of words or other meaning elements, which is, or appears to be, prefabricated : that is, stored and retrieved whole from memory at the time of use, rather than being subject to generation or analysis by the language grammar.* (p.9)

Il existe plusieurs types d'énoncés liés, mais tous semblent opérer comme une seule unité lexicale même s'ils sont souvent composés de plusieurs mots (Wood, 2006). Les énoncés liés existent dans beaucoup trop de formes ce qui rend difficile le développement d'une définition concise du phénomène (Schmitt et Carter, 2004). Il n'y a donc pas dans ce domaine d'étude, une définition claire de l'énoncé lié. En plus d'un manque de définition commune, Wray (2002) a trouvé plus de 50 termes anglophones utilisés dans le domaine dont : *chunks, collocations, conventionalised forms, formulaic speech, formulas, multiwords units, prefabricated routines, ready-made utterances* et *formulaic sequences*.

En français, le problème de terminologie se pose moins, mais nous avons pu relever les termes suivants : expressions stéréotypées, et expressions idiomatiques. Pour Kecskès (1999), Wray (2002), et Schmitt et Carter (2004), les expressions idiomatiques seraient un élément parmi les énoncés liés. Toutefois, pour Jiang (2007), les expressions idiomatiques n'entreraient pas dans la catégorie des énoncés liés, ils seraient donc deux phénomènes distincts. Toutefois, ces trois catégories ne sont pas définies de manière distincte, ce qui nous mène à utiliser, pour la présente recherche, et pour des raisons terminologiques, le terme énoncé lié incluant, entre autres, les expressions idiomatiques.

Selon Weinert (1995) et Schmitt et Carter (2004), quelques critères linguistiques sont présents pour classer ces énoncés. Ils doivent être institutionnalisés, fixes, non composés, montrant leur caractère multimots, et fréquent dans le discours, c'est-à-dire qu'ils doivent être en forte présence dans un corpus prouvant qu'ils sont devenus une convention dans la communauté de cette langue. Cette dernière donnée demeure toutefois difficile à déterminer, car les énoncés liés sont tellement variables et diversifiés qu'ils ne peuvent pas être catégorisés si facilement et donc ne sont pas toujours reconnus comme étant des énoncés liés (Wood, 2006). Wray

(2002) critique aussi ce critère de fréquence, car l'énoncé lié peut être accepté par une majorité, mais il se peut que la fréquence soit très faible dans le discours normal comme les expressions qui s'inscrivent en lien avec des événements ou des phénomènes culturels. Wray donne l'exemple de « Le Roi est mort, longue vie au Roi » pour illustrer son argument (Wray, 2002, p.466).

Dans notre mémoire, il sera question de l'emploi d'énoncés liés comme figure de style (Wood, 2006). Moeschler et Reboul (1994) consacrent un chapitre sur le cas de la *métaphore*, qui est définie comme un trope, signifiant figure de mot. Cette figure de style tient la même fonction que la comparaison, mais elle est toutefois plus concise et n'exprime en aucun cas une évidence. Elle se révèle souvent très subtile et communique implicitement ce que la comparaison dit implicitement (p.412). Une métaphore peut avoir un sens figuré, car elle est motivée uniquement par la fantaisie du locuteur, ou un sens extensif. De plus, la nouvelle signification est devenue habituelle. (p.400-401). C'est cette métaphore au sens extensif dont nous discutons dans cette recherche, car il est nécessaire que l'expression soit institutionnalisée dans la communauté, comme nous l'avons mentionné précédemment, pour qu'elle soit considérée comme un énoncé lié.

En ce qui concerne les fonctions des énoncés liés, Weinert (1995) suggère que les enfants les utilisent souvent comme une stratégie de communication et une stratégie d'apprentissage, mais que les apprenants adultes s'en serviraient plutôt comme une stratégie de compréhension dans un contexte de communication interculturel, ce qui permettrait une contribution indirecte à l'acquisition de la L2. Raupach (1984) mentionne que certains adultes avancés dans l'apprentissage de la L2 recourent aux énoncés liés comme stratégie de production, comme éléments organisateurs dans le discours, ou encore comme éléments favorisant l'aisance (Weinert, 1995).

Cette affirmation est soutenue dans l'étude de Woods (2006) qui analyse les exposés oraux redits spontanément de onze étudiants de plusieurs origines et de langues premières multiples apprenant l'anglais L2 de niveau intermédiaire dans une université canadienne dans le but de trouver comment les énoncés liés favorisent le développement de l'aisance à l'oral, et ce, sur une période de six mois. L'utilisation de trois films muets animés a permis aux apprenants de contrôler leur attention sur l'histoire pour ensuite pouvoir la reconstruire et la narrer. L'analyse des corpus permet d'identifier la fonction première des énoncés liés : ils ont principalement servi de remplissage (« *fillers* ») favorisant ainsi une meilleure aisance et fluidité de leur narration. Malgré le fait que parfois les apprenants surutilisent les énoncés liés créant une distance plus ou moins grande avec la norme de la langue cible dans un milieu social donné, la fonction des énoncés liés ici est claire : elle aide l'apprenant à communiquer une idée, en permettant une meilleure fluidité dans son discours (Weinert, 1995). Ces derniers éléments rappellent le caractère déterminant des énoncés liés quant à son utilité dans un acte de communication (Schmitt et Carter, 2004) discuté dans le chapitre premier concernant notre problématique.

Dans ce chapitre, nous avons proposé une définition de la compétence pragmatique basée sur celle de Bachman (1990), compétence qui détermine la façon dont les énoncés, les intentions de communication et les contextes interagissent pour construire des messages signifiants, et qui se développe principalement de manière implicite par le rôle crucial que jouent les interactions authentiques. La compétence pragmatique est incarnée par des éléments incontournables comme les énoncés liés. Ceux-ci se trouvent à représenter un phénomène institutionnalisé dans la communauté et permettent aux apprenants adultes d'en faire un usage stratégique en contexte de communications interculturel. Ainsi, les éléments de ce chapitre nous ont permis de dresser un portrait des notions essentielles pour notre étude. Le prochain chapitre fait état des recherches en lien avec notre sujet d'étude nous menant à la formulation de notre hypothèse de recherche.

CHAPITRE III

RECENSION DES ÉCRITS

Le chapitre précédent fait état des divers éléments théoriques liés à l'objectif de recherche, à savoir vérifier s'il existe un lien entre les activités et les contacts hors classe et le niveau de compétence pragmatique en L2. Nous allons maintenant présenter les études empiriques qui nous permettront de formuler notre hypothèse de recherche afin de répondre à notre question présentée dans le chapitre I qui se compose ainsi : « Y a-t-il un lien entre les activités et les contacts hors classe et le niveau de compréhension des énoncés liés, reflet de la compétence pragmatique, chez les apprenants adultes allophones en français L2? Si oui, quelle est la nature de ce lien? »

Nous débutons avec une présentation des études faisant le lien avec les éléments rapportés dans notre problématique et dans notre cadre théorique concernant les énoncés liés et le développement de la compétence pragmatique en L2 (3.1). Ensuite, une deuxième section porte sur les études de l'impact des activités et des contacts hors classe en L2 sur l'apprentissage d'éléments langagiers (3.2), et une troisième section fournit les résultats des études de l'impact du contexte d'étude à l'étranger et du contexte d'immersion sur le développement de la compétence pragmatique en L2 (3.3). Les études sont présentées en ordre chronologique dans les trois sections proposées. Cette présentation n'est aucunement exhaustive, mais plutôt sélective en lien avec le sujet de notre étude. Un tableau synthèse des différentes études traitées dans notre recherche est présenté au point 3.4. Nous terminons enfin avec la formulation de notre hypothèse de recherche (3.5).

3.1 Études sur les énoncés liés et le développement de la compétence pragmatique en L2

Cette partie traite des études pertinentes dans le cadre de la présente recherche portant sur les énoncés liés en L2.

3.1.1 Kecskes, 2000

Kecskes (2000), dans une étude qualitative, tente de comprendre l'effet du système pragmatique de la L1 sur la compréhension et la production orale d'énoncés liés en L2. Deux tests de complétude du discours (TCD), un test de résolution de problèmes (TRP) et un test d'interprétation du discours (TID) ont été distribués à 88 apprenants d'anglais L2 de diverses origines vivant aux États-Unis depuis un minimum de six mois et à 33 natifs de la langue anglaise pour ainsi permettre de comparer de manière descriptive les différences entre la compréhension et la production d'énoncés liés entre les deux groupes. Ces conclusions rappellent que la familiarité avec les aspects socioculturels de la langue cible est essentielle quant au savoir de la langue elle-même (Wray, 2002). Selon l'auteur, les énoncés liés communiquent une idée qui ne correspond pas toujours à ce qui est dit littéralement. L'usage métaphorique se trouve parfois trop loin du sens littéral de l'énoncé lié, faisant en sorte de fausser l'interprétation du discours construit par le participant. De plus, Kecskes maintient que les apprenants débutants s'appuient uniquement sur leur système pragmatique de la L1 pour tenter de comprendre des énoncés liés qui sont situés dans le système pragmatique de la L2, conclusion partagée par Kasper (2004).

Kecskes confirme les propos de Weinert (1995) selon lesquels certains phénomènes ayant lieu lors de la production orale des énoncés liés causent un ralentissement ou

un raté ou une rupture dans l'acte de communication par une surutilisation, une simplification, une verbosité, ou une ignorance de l'énoncé lié. Toutefois, plus les apprenants sont avancés dans leur apprentissage de la L2, plus ils peuvent utiliser correctement les énoncés liés, mais leurs préférences s'en retrouvent déterminées par plusieurs facteurs individuels tels les similarités culturelles de l'énoncé lié entre la culture de la L1 et celle de la L2.

3.1.2 Adolphs et Durow, 2004

Adolphs et Durow (2004), dans une étude qualitative, étudient si le degré d'intégration socioculturelle, correspondant à la quantité d'activités et de contacts avec la langue cible, affecte l'acquisition des énoncés liés, et par le fait même le niveau de développement de leur compétence pragmatique. Deux (n=2) étudiantes universitaires chinoises non-locuteurs natifs de l'anglais ont participé à cette étude. Ann, étudiante en droit, révélant un niveau d'intégration faible et Beth, étudiante en éducation, révélant un niveau d'intégration plus marquée, démontrant ainsi le contraste polarisé désiré par les chercheurs. Cinq entrevues ont été conduites sur une période de sept mois, principalement pour prendre en compte leur niveau d'interaction sociale et leur contact avec des locuteurs natifs ainsi que leur motivation générale d'apprentissage dans ce contexte d'études à l'étranger. Après une analyse qualitative des entrevues, les résultats démontrent que Beth augmente l'utilisation d'énoncés liés après sept mois, et que ce phénomène coïncide avec le fait que son intégration est de plus en plus importante. Elle travaille à demi temps, elle donne des cours de piano et participe à la vie parascolaire de son milieu en plus d'avoir un réseau d'amis locuteurs natifs à l'université et à l'extérieur de celle-ci. Pour ce qui est de Ann, l'utilisation des énoncés liés ne subit qu'une légère hausse, mais ses interactions sociales sont limitées à des amitiés avec des personnes chinoises.

Cette étude permet de croire que le temps joue un rôle prédominant dans l'acquisition de la compétence pragmatique, ainsi que la quantité de contacts avec la langue cible dans le milieu social de la L2. De plus, les chercheurs ont détecté dans l'analyse des entrevues que la motivation de l'apprenant à acquérir la L2, et le désir d'intégration dans la société de la langue cible jouent un rôle central dans leur choix d'activités et de contacts réalisés dans la L2. Cette conclusion est confirmée par l'étude de Schmitt, Dörnyei, Durow et Zahran (2004a). Ces derniers mentionnent l'importance et l'interrelation entre l'aptitude langagière, la motivation et l'adaptation culturelle permettant ainsi une réelle contribution des interactions sociales en L2 au niveau de l'acquisition des énoncés liés et un développement certain de la compétence pragmatique.

3.1.3 Bardovi-Harlig, 2007

Bardovi-Harlig (2007), dans une étude qualitative, essaie de comprendre de quelle façon la reconnaissance est liée à la production dans l'acquisition de la compétence pragmatique en L2. L'échantillon comprenait 61 apprenants d'anglais L2 de niveau intermédiaire dans un programme intensif, dont les langues premières sont au nombre de 14. Quatre tâches étaient demandées : une tâche de reconnaissance (TR) de 12 énoncés liés hors contexte, une tâche d'identification des contextes (TIC) possibles de ces mêmes 12 énoncés liés, un test de complétude du discours (TCD), et une dernière tâche utilisant le *Vocabulary Knowledge Scale* (VKS) pour déterminer leur niveau de compréhension réelle en comparaison avec leur perception de leur compréhension et leur habileté à utiliser les 12 énoncés liés apparaissant dans les tâches précédentes et présentant une phrase complète mise en contexte. Aucun test statistique n'est appliqué pour confirmer ou infirmer ses affirmations, expliqué par l'auteure par le trop petit nombre de participants. Bardovi-Harlig mentionne que le groupe en général reconnaît les énoncés liés facilement. Elle suggère qu'en ce qui concerne la pragmatique, il serait plus approprié d'avoir

des tâches impliquant des conversations à l'oral et donc les énoncés liés devraient être écoutés par les participants et non seulement lus. En ce qui concerne l'identification du contexte, il s'avère que les contextes suggérés étaient parfois trop ouverts ne permettant pas de relever des résultats concluants. Lorsqu'elle compare certains résultats d'études similaires, il semble que les participants reconnaissent davantage les éléments pragmatiques sans contexte que lorsqu'on leur en suggère un dans un questionnaire à choix multiple comme dans l'étude de Smchitt *et coll.* (2004a). Ainsi, malgré l'importance majeure du contexte en ce qui concerne la compétence pragmatique et les énoncés liés, il se peut que mettre l'énoncé lié dans un contexte spécifique puisse également nuire à la compréhension, car l'apprenant peut catégoriser l'énoncé dans ce contexte ou encore ne reconnaître l'énoncé que dans un contexte précis et non dans celui suggéré par le chercheur. Ainsi, le contexte devient une variable parasite.

Les résultats obtenus à la tâche de production remettent en question la forme du questionnaire utilisé. Il apparaît clairement que malgré une reconnaissance de l'énoncé lié, le participant ne l'utilise pas correctement ou ne l'utilise pas du tout dans la tâche de production. Bardovi-Harlig explique ce phénomène par la forme du questionnaire, où le participant a la possibilité de répondre ce qu'il veut et donc de ne pas nécessairement utiliser d'énoncé lié. Schmitt *et coll.* (2004a) ont plutôt restreint les possibilités de réponse en intégrant chaque première lettre des mots de l'expression, contraignant ainsi le participant à utiliser l'énoncé suggéré par les chercheurs et en permettant à ces derniers de voir si le participant sait utiliser l'expression dans ce contexte précis. De plus, la chercheuse souligne l'importance d'intégrer un critère de mesure psycholinguistique comme le temps de réponse pour permettre de mieux distinguer les niveaux de familiarité des items dans la tâche de reconnaissance et de saisir le niveau de difficulté de produire l'énoncé lié dans la tâche de production.

En général, les apprenants ont reconnu la majorité des énoncés liés, mais n'ont pu les utiliser par la suite. Cette étude montre encore une fois la disparité entre la reconnaissance et la production tel que conclut par Dewaele et Regan (2002).

3.1.4 Synthèse

Ces différentes études confirment quelques éléments mentionnés dans les chapitres précédents et indiquent que les activités et les contacts avec des locuteurs natifs de la langue cible (Adolphs et Durow, 2004), ainsi qu'une connaissance des éléments socioculturels de cette langue (Kecskes, 2000), peuvent aider à faire augmenter la production d'énoncés liés dans le discours des apprenants. Par contre, ils précisent qu'une distance existe entre la reconnaissance d'énoncés liés et la production de ceux-ci (Bardovi-Harlig, 2007). Kecskes (2000) mentionne le rôle important du système pragmatique de la L1 sur la compréhension et la production d'éléments pragmatiques de la L2. De plus, Bardovi-Harlig (2007) nous apprend que l'influence du contexte peut aussi devenir une variable parasite, par le fait qu'il est contraignant et restrictif. De plus, elle suggère que l'énoncé lié ne devrait pas être seulement lu par l'apprenant, mais que cet élément pragmatique devrait plutôt être entendu, pour correspondre davantage aux critères des énoncés liés qui sont des éléments impliqués davantage dans des conversations orales qu'écrites (Schmitt et Carter, 2004b).

La section suivante rapporte quelques études ayant comme objectif principal de vérifier si l'apprentissage d'éléments langagiers spécifiques en L2 résulte directement des activités et des contacts hors classe réalisés dans la langue cible.

3.2 Études de l'impact des activités et des contacts hors classe en L2 sur l'apprentissage d'éléments langagiers

Les chercheurs qui prennent explicitement les activités et les contacts hors classe comme variables ne veulent pas débattre des différences existant entre l'acquisition en milieu informel et l'acquisition en classe de langue (ou contexte formel), mais regardent plutôt si les deux contextes d'apprentissage, en parallèle, favorisent l'acquisition d'éléments langagiers spécifiques. Voici le portrait de quatre études.

3.2.1 Lussier, 1984

Lussier (1984), dans sa thèse doctorale, fait état de la situation d'apprentissage dans les milieux scolaires québécois des années 1980. Se basant sur la distinction entre acquisition et apprentissage formulée par Krashen, Lussier tente notamment de vérifier si les *activités interlinguistiques*⁶ en milieu anglophone, contribuent au développement de leur habileté à communiquer en anglais L2 en plus de les conduire à une meilleure acquisition de cette langue. Un deuxième objectif est de vérifier le lien qui existe entre ces activités linguistiques et les facteurs socio-affectifs et ceux sociopsychologiques. En tout, 520 participants de première, troisième, et quatrième secondaire représentant neuf écoles secondaires au total, ont participé au programme d'activités interlinguistiques d'une durée de sept à dix jours, et ont répondu à trois tests d'anglais L2, l'un pour mesurer leur compréhension de la langue écrite, un second pour mesurer leur compréhension de la langue orale, et enfin, une entrevue orale individuelle pour mesurer leur niveau de performance en L2. Ensuite, un questionnaire pour recueillir des informations de base, d'opinions et

⁶ Les activités d'échanges interlinguistiques sont des activités permettant à des groupes d'élèves de langue maternelle différente de vivre dans un milieu culturel différent du leur, et ainsi de vivre des situations de vie courante qui les obligent à utiliser la L2 de façons moins formelle et plus authentique que celles vécues dans une salle de classe (Lussier, 1984, p.67).

d'activités, un questionnaire sur l'identité culturelle, et un d'évaluation des activités par les responsables des activités d'échanges ont aussi servi à amasser le plus d'informations possible pour répondre aux buts et aux hypothèses de recherche. La fidélité interne des regroupements du questionnaire portant sur les attitudes et la motivation des élèves a été mesurée avec le coefficient *Alpha de Cronbach*, mesure de fidélité interne, pour bâtir les échelles définitives.

Après des analyses descriptives et inférencielles, les conclusions de cette recherche demeurent que les participants aux activités d'échanges interlinguistiques ont fait des gains de performance dans leur habileté à comprendre et à communiquer oralement des messages en L2, gains supérieurs aux résultats des apprenants non participants à ces activités. De plus, pour répondre au second objectif de recherche, ces activités ont eu des effets sur les facteurs sociopsychoaffectifs en modifiant de manière positive leurs attitudes et leur motivation à l'égard de l'apprentissage de la L2.

3.2.2 Yager, 1998

Dans son étude quantitative, Yager (1998) tente de découvrir quel type de contact, interactif ou non interactif, quel type de *motivation, instrumentale* ou *intégrative*⁷, et quels types d'attitudes, culturelles ou linguistiques, sont le plus liés aux gains réalisés en performance à l'oral (production générale, production grammaticale, et prononciation). L'échantillon comprend 30 participants, étudiants de différentes nationalités et de niveaux différents apprenant l'espagnol comme L2 au Mexique, et ce, pour deux sessions d'été d'une durée totale de dix semaines consécutives. Ils ont d'abord effectué, lors du prétest, une entrevue à l'oral au début de la première

⁷ La motivation instrumentale correspond à une force qui pousse l'apprenant à apprendre une L2 dans un but utilitaire comme obtenir un emploi tandis que la motivation intégrative est plutôt une force qui permet à l'apprenant d'apprendre une L2 dans un objectif social comme le désir de s'intégrer ou de connaître la culture de la langue cible (Gardner et Lambert, 1972).

session d'été et une deuxième entrevue a été enregistrée sept semaines plus tard. De plus, Yager utilise trois questionnaires soit le questionnaire du profil des contacts langagiers (QPCL), pour recueillir des informations sur les activités et les contacts en L2, le questionnaire des caractéristiques culturelles (QCC) servant à amasser les conceptions et les perceptions des participants sur leur culture et celles de la L2, un troisième questionnaire, le questionnaire langagier (QL), utilisé pour connaître leur attitude face à l'espagnol comme L2 et leur motivation à apprendre cette langue, et un dernier questionnaire où les participants indiquent des informations sur leur passé langagier, le questionnaire d'antécédents langagiers (QAL). De plus, tous les participants ont dû oralement expliquer en espagnol des événements imaginés à la suite d'observation d'images. Les prestations orales des participants ont été enregistrées pendant huit minutes, une fois au début de la première session et une seconde fois sept semaines plus tard. Une analyse des discours oraux des participants a été effectuée par 32 juges hispanophones à l'aide une échelle de Likert allant de *pas du tout natif* à *complètement natif* et concernant trois grandes catégories soient l'espagnol en général, la grammaire et la prononciation.

À la suite des analyses statistiques descriptives et inférencielles, une conclusion principale démontre qu'il existe un lien entre les contacts interactifs et les gains à l'oral fait par les apprenants, et plus particulièrement chez les apprenants de niveau débutant. Chez les apprenants de niveau avancé, le constat décrit que plus il y a de contacts non interactifs, moins il y a de gains dans la L2. De plus, une motivation intégrative est aussi liée aux gains tout comme l'attitude négative face à l'accent étranger chez les apprenants. Yager suggère qu'en général les contacts interactifs peuvent être porteurs du développement de la compétence discursive en L2.

3.2.3 Freed, Segalowitz, 2004

Freed et Segalowitz en 2004, dans une étude quantitative sur l'apprentissage de l'espagnol dans deux contextes distincts, soit dans un programme régulier aux États-Unis, soit dans un programme d'étude à l'étranger en Espagne, mettent en relation le contexte, les contacts avec la langue cible et les habiletés cognitives comme variables pouvant influencer l'acquisition de l'aisance à l'oral. L'objectif réside donc en la vérification de l'existence des liens entre ces variables. Les 40 participants de l'échantillon retenu, des anglophones apprenant l'espagnol, dont 18 dans un programme régulier et 22 dans un programme d'études à l'étranger. Les deux groupes ont été suivis sur une période d'une session, soit trois mois. Les instruments utilisés consistent en un questionnaire, le questionnaire du profil des contacts langagiers (QPCL), servant à amasser des informations sur les contacts avec la langue cible, une entrevue de performance à l'oral (EPO), un test d'accès lexical (TAL), et un test de contrôle d'attention (TCA). Un prétest a été accompli à la première semaine avec les trois instruments. Le posttest a été effectué à la treizième semaine.

Les résultats des analyses de variance (ANOVA) démontrent l'importance des interactions comme phénomène dynamique mettant en relation de manière complexe la compétence à l'oral, les habiletés cognitives et le contact avec la langue cible. Les auteurs en arrivent à quatre conclusions. Premièrement, les apprenants à l'étranger réalisent des gains supérieurs dans leur performance à l'oral en comparaison avec ceux qui sont inscrits dans un programme régulier aux États-Unis. Deuxièmement, la quantité de contact en classe et hors classe a peu d'impact sur les gains à l'oral. Troisièmement, la vitesse et l'efficacité des processus cognitifs spécifiques tiennent un rôle significatif à jouer dans l'acquisition de l'aisance à l'oral. Et finalement, les habiletés orales initiales détermineraient le genre d'activités et de contacts hors classe auquel les apprenants s'engagent lors de leur séjour à l'étranger. Donc, contrairement à Yager (1998), les contacts avec la langue cible ne

sont pas directement liés aux gains faits à l'oral, mais le contexte d'études à l'étranger semble avoir un effet certain sur ces gains.

3.2.3 Freed, Segalowitz et Dewey, 2004

Dans une étude quantitative subséquente, Freed, Segalowitz et Dewey (2004) comparent trois groupes d'apprenants anglophones apprenants le français L2 dans trois contextes différents soient dans un programme régulier, dans un programme d'études à l'étranger et dans un programme en immersion. Les auteurs tentent de démontrer que les contextes d'études en L2 ayant plus d'opportunités de contacts avec la langue cible ont des effets sur l'acquisition de l'aisance à l'oral. Ainsi, les auteurs mesurent les gains de l'aisance à l'oral avec l'EPO par rapport aux activités hors classe en L2 à l'aide du questionnaire du profil des contacts langagiers (QPCL). En tout, 28 étudiants locuteurs natifs de l'anglais inscrits dans un programme collégial d'une même institution aux États-Unis (n=28), ont participé à deux entrevues totalisant 15 à 30 minutes, et ont répondu deux fois au QPCL, soit à la fin et au début de la session pour les deux tâches.

Les résultats des analyses de variance (ANOVA) montrent après environ trois mois d'études de la L2 qu'il y a seulement des gains significatifs de l'aisance à l'oral entre le pré et le post test par les apprenants en immersion. Les activités hors classe seraient en partie responsables de ces gains, principalement en ce qui concerne les activités d'écriture. De plus, la quantité d'heures passées en français L2 en dehors des cours de langue dans le contexte d'immersion est nettement supérieure aux deux autres contextes, en partie dû au fait que les activités dans ce contexte d'apprentissage figurent comme obligatoires. Ainsi, nous constatons que malgré les possibilités générées par le fait d'être à l'étranger dans la culture de la L2, les apprenants qui étudient à l'étranger ne profitent pas au maximum de cette chance (Huebner 1998) pour plusieurs raisons, dont leur motivation parfois affectée par leur

perception négative du séjour en milieu étranger (Wilkinson, 2002 et Stewart et Talburt, 1999).

3.2.4 Synthèse

Les conclusions des études concernant l'impact des activités et des contacts hors classe sur l'apprentissage semblent contradictoires. Lussier (1984) conclut que les activités d'échanges interlinguistiques ont un bienfait général en ce qui a trait au développement de la compétence de communication et s'inscrit alors comme un complément essentiel pour une meilleure acquisition de la L2. Yager (1998) mentionne que les contacts interactifs avec la L2 permettent le développement de la compétence discursive. Freed, Segalowitz et Dewey (2004) suggèrent que les activités d'écriture apparaissent en lien direct avec les gains fait par rapport à l'aisance à l'oral. Toutefois, Freed et Segalowitz (2004) suggèrent plutôt que les contacts avec la langue cible ne donnent pas toujours un résultat d'amélioration de la L2 où encore qu'il n'existe pas de lien direct entre ces contacts et les gains obtenus à l'aisance à l'oral. Freed et Segalowitz (2004) mentionnent que la vitesse et l'efficacité des processus cognitifs détiennent cependant un rôle significatif à jouer dans l'acquisition de l'aisance à l'oral. Il faut souligner que tous s'accordent pour dire qu'il faudrait intégrer le plus de variables possibles, telles les variables motivationnelles et de personnalité, pour mieux saisir ce qui se passe réellement lorsqu'il est question de comprendre des phénomènes liés à l'acquisition d'une L2.

Nous établissons, dans la partie suivante, un lien entre les contextes d'apprentissage d'études à l'étranger et d'études en immersion et le développement de la compétence pragmatique.

3.3 Études de l'impact du contexte d'études à l'étranger ou du contexte d'immersion sur le développement de la compétence pragmatique en L2

Par le fait que les apprenants sont plongés dans la culture de la langue cible, le contexte d'étude à l'étranger s'apparente à celui dans lequel les immigrants se trouvent. De plus, ces personnes immigrantes sont souvent dans un programme qui ressemble au contexte d'apprentissage en immersion par un grand nombre d'heures de cours et d'activités obligatoires en L2. Il y a certes des distinctions à faire entre ces deux « catégories » d'apprenants, les immigrants apprenants la L2 doivent la pratiquer socialement pour pouvoir survivre et trouver un emploi tandis que les apprenants en contexte d'immersion ont beaucoup moins le besoin de le faire. Nous aurons donc recours à des études ayant examiné le contexte d'études à l'étranger ou celui de l'immersion en lien avec l'acquisition de la compétence pragmatique. Les recherches présentées ici font principalement état de variables telle que la marque formelle et la marque informelle dans le discours, l'absence du « ne » en français dans le discours oral, la compréhension d'opinions et de refus indirects et le développement de la conscience pragmatique en français L2.

3.3.1 Bardovi-Harlig et Dörnyei, 2000

Bardovi-Harlig et Dörnyei (2000), dans une étude quantitative, désirent savoir si les apprenants de plusieurs niveaux et de trois contextes différents d'apprentissage de l'anglais L2 et de l'anglais langue étrangère, soit une étude aux États-Unis, une autre en Hongrie et une troisième en Italie, développent leur conscience pragmatique. Les chercheurs ont mesuré le niveau de conscience pragmatique et de conscience grammaticale⁸ chez des apprenants et des professeurs dans ces trois

⁸ La conscience pragmatique et la conscience grammaticale réfèrent au fait qu'un apprenant est conscient et reconnaît les principes, les règles et les structures généraux de la langue, ici plus particulièrement d'un acte de communication interactif (Bardovi-Harlig et Dörnyei, 2000).

contextes différents. Une vidéo incluant 20 séquences orales répétées deux fois contenant des erreurs soient grammaticales ou pragmatiques a été montrée à un total de 655 apprenants et à leurs 53 professeurs de nationalités américaine et hongroise: 1) 173 apprenants de l'anglais L2 aux États-Unis, où l'on retrouve 15 langues premières parmi ces apprenants; 2) 370 apprenants de l'anglais langue étrangère en Hongrie; 3) et un échantillon de 112 apprenants de l'anglais langue étrangère en Italie. Les apprenants devaient regarder les séquences vidéos et répondre sur un questionnaire contenant les énoncés à l'écrit en indiquant si l'énoncé était approprié ou pas. Ils devaient cocher sur une échelle de zéro à six « *not bad* » à « *very bad* » si l'énoncé ne l'était pas. La fidélité interne a été mesurée avec le coefficient *Alpha de Cronbach* indiquant l'homogénéité des items.

Les résultats au questionnaire en lien avec la vidéo montrent que les apprenants et leurs professeurs d'anglais langue étrangère développeraient une conscience grammaticale plus accentuée, par le fait qu'ils signalent que les erreurs les plus graves sont des erreurs grammaticales tandis que leurs confrères aux États-Unis mentionnent le contraire, que les erreurs pragmatiques sont plus importantes que celles grammaticales, dénotant un développement plus élevé de la conscience pragmatique. Aussi, plus le niveau d'apprentissage de la langue est élevé, plus la conscience pragmatique augmente chez les apprenants dans le contexte d'apprentissage aux États-Unis, et plus la conscience grammaticale augmente chez les apprenants dans le contexte d'étude de la langue étrangère en Hongrie et en Italie. Donc, les apprenants dans le contexte de la langue cible développeraient davantage leur conscience pragmatique, dû, entre autres, au fait qu'ils aient plus de contacts avec des locuteurs natifs. Toutefois, une grande conscience pragmatique ne se traduit pas automatiquement par une production pragmatique appropriée, d'où le fait que l'expérience dans le contexte culturel de la langue cible serait probablement ce qui mènerait vers un meilleur développement de la compétence pragmatique dans son ensemble.

3.3.2 Dewaele et Regan, 2002

Dewaele et Regan (2002), dans une étude quantitative, font l'analyse de la variation dans l'omission du « ne » dans un corpus d'interlangue avancée chez des apprenants néerlandophones en études en France. Les chercheurs tentent de comprendre si le contexte d'études à l'étranger influence l'omission du « ne » chez ces apprenants, l'omission du « ne » étant une norme sociolinguistique du français oral, élément de la compétence pragmatique. Les participants, 27 apprenants âgés entre 18 et 21 ans en cours de français L2 de niveau avancé, ont d'abord rempli un questionnaire sociobiographique portant sur le type et la fréquence de leurs contacts avec la langue cible. Les participants ont ensuite été interviewés dans deux situations différentes. L'une semi-guidée et informelle, mettait l'accent sur le contenu et non la forme. Elle était d'une durée d'une demi-heure à une heure. L'autre, consistait en une série d'entrevues. Elle s'est déroulée deux semaines plus tard et se voulait formelle dans le but de recueillir des données d'un registre plus soutenu dans un genre narratif. Ces dernières ont duré de dix à vingt minutes. Les entrevues ont été transcrites en français orthographique et un code a été attribué à chaque mot indiquant sa nature grammaticale. Un logiciel a permis de traiter l'ensemble des mots et des codes.

Des tests « t » de *Student* et des analyses corrélationnelles ont permis d'en arriver à certaines conclusions. D'abord, cette étude confirme que l'instruction formelle apparaît insuffisante dans la maîtrise de la norme sociolinguistique native. Les deux chercheurs constatent que la majorité des participants omettent le « ne » un peu moins souvent dans une situation formelle que dans une situation informelle, mais cette différence se trouve non significative. Ainsi, les apprenants n'ont pas pris conscience de cette norme sociolinguistique en français. Toutefois, les chercheurs soulignent l'existence d'une grande variation individuelle. Quinze participants obtiennent des taux d'omission plus bas dans la situation informelle que dans celle formelle, et que cette variation est comparable à celle du locuteur natif. De plus, le

sexe du participant semble avoir joué un rôle, car sept femmes sur huit omettent moins le « ne » dans la situation formelle alors que seulement huit hommes sur 18 font de même. Ils observent également que la participation à des interactions à l'extérieur de la classe avec des locuteurs natifs stimule l'acquisition de la norme sociolinguistique, observation fortement corrélée. Un contact plus passif, comme regarder la télévision, a aussi un lien corrélé avec le taux d'omission du « ne ». Ainsi, ils concluent que tous les types d'interactions stimulent un développement de la compétence pragmatique, par la prise de conscience de la norme sociolinguistique en ce qui concerne l'omission du « ne » dans le discours oral.

3.3.3 Nadasdi, Rehner et Mougeon, 2003

Nadasdi, Rehner et Mougeon (2003), dans une étude quantitative, proposent une analyse de la variation dans l'emploi du « nous » et du « on » en français L2 dans un programme d'immersion en Ontario. Les chercheurs veulent vérifier si les activités et les contacts hors classe avec la langue cible influencent l'utilisation du « nous » et du « on » pour permettre une utilisation plus proche de la norme francophone, norme basée sur celle du français québécois. Les participants, des apprenants de niveau secondaire, sont au nombre de 41 et plus de la moitié de ces derniers détiennent deux L1. Une entrevue de type labovienne⁹ a été conduite par une personne francophone pour obtenir des informations sur leurs activités journalières. De plus, les chercheurs ont analysé le discours des professeurs ainsi que le matériel didactique pour vérifier l'influence de l'input en classe sur l'utilisation des deux variantes. Les autres facteurs examinés dans cette étude figurent comme étant le genre, la classe sociale, le contact avec les médias francophones, le temps passé dans un milieu francophone, le temps passé dans une famille francophone et finalement les langues utilisées à la maison.

⁹ L'entrevue de type labovienne tient compte des variations sociales et stylistiques.

Après l'analyse des corpus réalisée avec un programme informatisé *MonoConc Pro* de Barlow (1998) ainsi qu'avec le programme *GoldVarbII* de Rand et Sankoff (1990), ils ont constaté que plus il y a une forte exposition aux médias et à l'environnement francophones, plus l'utilisation du « on » est fréquent, confirmant leur hypothèse de départ. De plus, les étudiants ayant vécu avec des familles francophones au Québec, et donc exposés plus fortement à la langue cible, font une plus grande utilisation du « on », se rapprochant de la norme québécoise. De plus, le genre et la classe sociale semblent eux aussi jouer leur rôle dans l'acquisition de l'utilisation de ces variantes. Les femmes venant de la classe haute et moyenne utilisent davantage le pronom « nous » associé au discours plus formel au Québec, discours plus prestigieux représentant ces classes. Un autre résultat intéressant est que les apprenants parlant l'italien ou l'espagnol à la maison utilisent davantage le « nous » tandis que les étudiants parlant que l'anglais préfèrent l'utilisation du « on », montrant l'importance du phénomène de transfert de la L1 dans l'apprentissage de l'emploi des variantes, ce qui confirme les conclusions de Keskés (2000) relativement à l'influence de système pragmatique de la L1 en ce qui concerne la compréhension et la production d'éléments pragmatiques en L2. Les chercheurs ont de plus constaté, par l'intégration de matériel didactique intégrant la variante « on », que l'input donné en classe, principalement par l'enseignant et par le matériel utilisé, ont un rôle certain dans l'acquisition de la compétence pragmatique, et qu'il faut donc en tenir compte. Ils concluent finalement qu'il existe un effet positif entre les contacts avec des locuteurs natifs et avec la langue cible en général et le développement de la compétence pragmatique, représentée ici par l'utilisation des variantes « nous » et « on » dans le discours oral.

3.3.4 Taguchi, 2008

Une dernière étude quantitative, celle de Taguchi (2008), porte sur les gains de compréhension d'éléments pragmatiques, la vitesse de réponse de ces mêmes items en milieu d'études à l'étranger, les liens existants entre ces gains et l'habileté cognitive et entre ces gains et la quantité de contact en L2 reçue. Les participants sont 44 locuteurs natifs du japonais apprenant l'anglais dans un programme intensif aux États-Unis. Ils sont âgés entre 18 à 28 ans et possèdent peu d'expériences à l'étranger. Tous les apprenants détiennent un arrangement avec une famille locale d'anglophones natifs. Ils ont été informés que l'anglais représentait la seule langue qu'ils pouvaient utiliser sur le campus pour la période correspondant à quatre mois. Taguchi a utilisé deux instruments de mesure. Le premier sert à mesurer la compréhension orale pragmatique par une tâche informatisée comprenant 60 items où se retrouvent des items de refus indirects et d'opinions indirectes mis en contexte. Chaque item contient un court dialogue parlé par une femme et un homme natif de l'anglais. Le deuxième instrument est un questionnaire sur les contacts langagiers, modification du questionnaire du profil des contacts langagiers (QPCL) utilisé par Freed *et coll.* (2004), pour ainsi amasser les informations concernant l'histoire et les contacts langagiers des apprenants ainsi que l'utilisation de l'anglais dans ce contexte d'études à l'étranger. Un questionnaire de compréhension orale informatisé a été présenté et réalisé trois fois dans le cadre d'une période de quatre mois (à la 3^e, 8^e, et 19^e semaine). Les instructions sont apparues à l'écran en japonais et deux items ont été donnés comme élément de pratique. Le questionnaire sur les contacts langagiers a été passé deux fois, soit à la 8^e et à la 19^e semaine.

Après des analyses ANOVA et corrélationnelles de Pearson, plusieurs résultats apparaissent. La compréhension d'éléments indirects s'est développée en lien avec la période de contact d'une durée de quatre mois, mais il n'existe pas de corrélation entre la compréhension de l'item et la vitesse de réponse. Par exemple, la vitesse de réponse pour les items d'opinions indirectes est devenue plus rapide avec le temps,

mais pas en ce qui concerne la compréhension de ces mêmes éléments. Parallèlement, il existe une forte corrélation entre la quantité de contacts avec la langue cible et la vitesse de réponse aux items pragmatiques, mais aucune corrélation entre cette quantité de contacts et la compréhension des éléments. Ainsi, les contacts avec la langue cible ne semblent pas affecter directement la compréhension d'éléments pragmatiques. Taguchi note que certains contacts hors classe n'ont sûrement pas été comptabilisés dû au fait qu'ils sont parfois accidentels et alors deviennent inconscients pour l'apprenant, comme par exemple écouter les autres au restaurant, regarder les annonces publicitaires sur les routes, échanger quelques mots avec les personnes aux différents services qu'ils utilisent, etc. Il mentionne aussi le fait qu'il existe très souvent une variation importante de la quantité de contacts avec la langue cible entre les individus et cette quantité varie d'une période à une autre.

Taguchi conclut que malgré une mise en contexte voulant favoriser la compréhension des éléments pragmatiques, cet exercice ne donne pas nécessairement les résultats espérés. D'autres facteurs, comme les facteurs individuels, pourraient avoir un rôle beaucoup plus important que le seul fait de « contextualiser » un élément langagier.

3.3.5 Synthèse

Ces conclusions nous permettent de croire que le contexte d'apprentissage semble être un facteur déterminant dans le développement de la compétence pragmatique. Bardovi-Harlig et Dörnyei (1998) démontrent que les apprenants qui sont dans un contexte d'apprentissage de la L2 développent davantage leur conscience pragmatique que les apprenants qui sont dans un contexte d'apprentissage d'une langue étrangère dans l'environnement de la L1. Dewaele et Regan (2002) confirment cet état des choses en insistant sur le fait que les contacts tels que les séjours dans des pays de la langue cible, la participation à des stages de langues où

les apprenants sont dans une situation d'immersion totale pendant une période prolongée, ou encore en contact quotidien avec des locuteurs natifs, sont les meilleurs moyens pour stimuler le développement de la compétence pragmatique. Nadasdi, Rehner et Mougeon (2003) indiquent que les activités et les contacts hors classe, plus précisément les activités en interactions avec les locuteurs natifs, semblent avoir un lien direct avec le développement de la compétence pragmatique.

Taguchi (2008), pour sa part, souligne plusieurs éléments importants qui remettent en perspective l'analyse de l'impact de la quantité de contacts avec la langue cible et le lien direct avec les gains fait par les apprenants. Ainsi, étudier dans un contexte de langue étrangère ne se veut certes pas une garantie d'acquisition de la langue, dans tous les cas, en ce qui concerne le développement de la compétence pragmatique. La personnalité et la motivation de l'apprenant pourraient constituer des facteurs déterminants dans la qualité et la quantité d'interactions en L2. De plus, il existe une interdépendance entre la dimension cognitive et la dimension sociale de l'acquisition d'une L2 (Taguchi, 2008). Donc, le type d'input et la quantité et la qualité d'interactions, en relation avec les facteurs de personnalité et de motivation, semblent affecter directement la quantité de pratiques cognitives disponibles à l'apprenant pour finalement influencer grandement le progrès d'un apprenant dans un contexte d'études à l'étranger (Taguchi, 2008).

3.4 Tableau synthèse des études

Dans le tableau 3.1, nous présentons une synthèse des différentes études qui ont été exposées ci-haut.

Tableau 3.1
Synthèse des études présentées

Auteur(s) Année	Objectif – Question de recherche	Devis	Instruments	Participants	Conclusions
Études sur les énoncés liés et le développement de la compétence pragmatique en L2					
Kecskès 1999	Le système pragmatique de la L1 influence-t-il la compréhension et la production d'énoncés liés ?	Qualitatif 6 mois/ 2 temps	-TCD -TRP -TID	88 adultes L2 = anglais	Le système pragmatique de la L1 influence la compréhension et la production d'énoncés liés.
Adolphs et Durow 2004	Y a-t-il un lien entre les activités et les contacts avec la L2 (niveau d'intégration socioculturelle) et la production d'énoncés liés ?	Qualitatif 7 mois/ 5 temps	-Entrevues	2 adultes chinoises L2 = anglais	La quantité de contacts avec langue cible influence la quantité de production d'énoncés liés.
Bardovi- Harlig 2007	Est-ce que la reconnaissance des énoncés liés est liée avec la production ?	Qualitatif 1 temps	-TR -TIC -TCD écrit -VKS	61 adultes L2 = anglais	La reconnaissance d'énoncés liés n'est pas en lien avec la production de ces derniers.
Études de l'impact des activités et des contacts hors classe en L2 sur l'apprentissage d'éléments langagiers					
Lussier 1984	Les activités d'échanges interlinguistiques contribuent-elles davantage au développement de la compétence de communication que l'enseigne- ment en classe ?	Quantitatif 7 à 16 jours/ 2 temps	-3 tests de L2 -Entrevue -3 questionnair es	520 adolescents L2 = anglais	Les gains de performance à comprendre et à communiquer des messages oralement sont plus importants pour les activités d'échanges interlinguistiques que pour l'enseignement en classe.
Yager 1998	Quel type de contact, interactif ou non interactif, influence les gains de performance à l'oral ?	Quantitatif 10 sem./ 2 temps	-Entrevues -QPCL -QCC -QL -QAL	30 adultes L2 = espagnol	Il y a un lien direct entre les contacts interactifs et les gains de performance à l'oral.

Auteur(s) Année	Objectif – Question de recherche	Devis	Instruments	Participants	Conclusions
Études de l'impact des activités et des contacts hors classe en L2 sur l'apprentissage d'éléments langagiers					
Freed et Segalowitz 2004	Les activités avec la L2 et les habiletés cognitives influencent-elles l'acquisition de l'aisance à l'oral ?	Quantitatif 3 mois/ 2 temps	-QPCL -EPO -TAL -TCA	40 adultes L2 =espagnol	La quantité de contact n'a pas d'impact sur les gains de l'aisance à l'oral. Mais, le contexte d'études à l'étranger a un lien avec ces gains.
Freed, Segalowitz et Dewey 2004	La quantité de contacts avec la L2 a un impact sur l'acquisition de l'aisance à l'oral ?	Quantitatif 3 mois/ 2 temps	-EPO -QPCL	28 adultes L2=français	Les activités d'écritures en L2 influencent les gains de l'aisance à l'oral.
Études de l'impact du contexte d'étude à l'étranger sur le développement de la compétence pragmatique en L2					
Bardovi-Harlig et Dörnyei 2000	La conscience pragmatique se développe-t-elle davantage en contexte d'études à l'étranger ?	Quantitatif 1 temps	Vidéo et questionnaire	655 adultes L2 = anglais	La conscience pragmatique se développe davantage lorsque l'apprenant est dans le contexte de la langue cible.
Dewaele et Regan 2002	Le contexte d'études à l'étranger influence-t-il l'acquisition de la compétence pragmatique ?	Quantitatif 2 temps	- Questionnaire sociobiographique - Entrevues	27 adultes L2=français	L'omission du «ne», élément de la compétence pragmatique, s'acquiert davantage en contexte à l'étranger.
Nadasdi, Rehner et Mougéon 2003	Les contacts en contexte d'études à l'étranger influencent-ils le développement de la compétence pragmatique ?	Quantitatif 1 temps	Entrevues	41 adultes L2= français	L'utilisation du «on» s'acquiert davantage en contexte d'études à l'étranger se rapprochant ainsi de la norme de la L2.

Auteur(s) Année	Objectif – Question de recherche	Devis	Instruments	Participants	Conclusions
Études de l'impact du contexte d'étude à l'étranger sur le développement de la compétence pragmatique en L2					
Taguchi 2008	Est-ce que des gains en compréhension d'éléments pragmatiques sont en lien avec des habiletés cognitives et avec les contacts en L2 en contexte d'études à l'étranger ?	Quantitatif 1 temps	-QPCL -Test	44 japonais L2=anglais	La vitesse de réponse est corrélée significativement avec les gains d'énoncés liés, mais pas avec la quantité de contacts avec la L2.

Note. EPO : Entrevue de performance à l'oral; QAL: Questionnaire d'antécédents langagiers QCC : Questionnaire des caractéristiques culturelles; QL: Questionnaire langagier ; QPCL : Questionnaire du profil des contacts langagiers TIC : Tâche d'identification du contexte ; TR : Tâche de reconnaissance; TID : Test d'interprétation d'un dialogue ; TCD:Test de complétude d'un discours ; TCA: Test de contrôle d'attention : TAL: Test d'accès lexical; TRP : Test de résolution de problème; VKS : *Vocabulary Knowledge Scale*.

3.5 Hypothèse de recherche

Les conclusions des recherches allant dans ce sens (voir tableau 3.1), nous pouvons croire au lien existant entre la compétence pragmatique et les activités ainsi que les contacts hors classe. Nous pouvons penser aussi que la classe de L2 ne permet pas un développement satisfaisant de la compétence pragmatique. Notre étude s'intéresse spécifiquement au lien existant entre les activités et les contacts hors classe réalisés par des apprenants d'une L2 et leur niveau de compréhension pragmatique des énoncés liés. Pour ce faire, nous avons repris les instruments utilisés par Freed, Segalowitz et Dewey (2004) pour amasser des informations sur les activités et les contacts hors classe avec la L2 et celui de Bardovi-Harlig (2007) pour ce qui est de mesurer le niveau de compréhension d'éléments pragmatiques.

Nous avons formulé notre question de recherche au chapitre I qui était la suivante :

Y a-t-il un lien entre les activités et les contacts hors classe et le niveau de compréhension des énoncés liés chez les apprenants adultes allophones en français L2? Si oui, quelle est la nature de ce lien?

Afin de répondre à cette question de recherche, nous proposons l'hypothèse suivante :

Les activités et les contacts hors classe réalisés par les apprenants adultes allophones de français L2 sont corrélés avec le niveau de compréhension d'énoncés liés.

Nous pouvons maintenant présenter l'approche méthodologique utilisée pour vérifier cette hypothèse.

CHAPITRE IV

APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE

Le chapitre précédent visait à présenter une recension des écrits en vue d'en arriver à la formulation de l'hypothèse de recherche qui, rappelons-le, est la suivante : « Les activités et les contacts hors classe réalisés par les apprenants adultes allophones de français L2 sont corrélés avec le niveau de compréhension d'énoncés liés. ». Nous exposons, dans ce chapitre, les différents éléments de l'approche méthodologique retenus dans le cadre de notre étude, à savoir le devis d'expérience (4.1), l'opérationnalisation des principaux construits examinés (4.2), les participants (4.3), les instruments de mesure (4.4), la procédure (4.5), et la saisie, la correction et le traitement des données (4.6).

4.1 Devis d'expérience

Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons mené une étude empirique quantitative ne comportant qu'un seul moment de mesure au cours duquel les participants ont répondu à un questionnaire écrit sur les activités et les contacts hors classe et ont réalisé une tâche de compréhension pragmatique. Ces instruments permettent de mesurer les deux aspects impliqués dans l'hypothèse : la quantité des activités et des contacts hors classe et la compréhension d'énoncés liés. De plus, notre recherche se base principalement sur des études empiriques quantitatives comme celle de Freed, Segalowitz et Dewey (2004) et Bardovi-Harlig (2007).

4.2 Opérationnalisation

Pour nous permettre de vérifier l'hypothèse de recherche, les activités et les contacts hors classe ont été opérationnalisés au moyen des réponses fournies à un questionnaire permettant de recueillir des informations sur les activités et les contacts hors classe des participants. Le questionnaire est expliqué au point 4.4. La compréhension des énoncés liés reflète ici le niveau de compétence pragmatique. Elle a été opérationnalisée au moyen des résultats obtenus à une tâche de compréhension pragmatique. Celle-ci est décrite plus bas (4.4).

4.3 Participants

Les participants de l'étude sont des adultes immigrants hispanophones de niveau de français avancé au programme du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. Ce programme offre trois niveaux de français pour un total de 30 heures par semaine de cours, d'ateliers et d'activités d'intégration diverses. Pour une meilleure uniformité de notre population et comme nous l'avons mentionné dans le chapitre « Cadre théorique », la compétence pragmatique se développe plus tard dans l'apprentissage d'une L2, et donc, nous avons volontairement choisi des apprenants de niveau avancé. De plus, le fait qu'ils aient tous la même L1, l'espagnol, facilite le travail au niveau de la gestion du transfert de la L1 à la L2.

Les participants viennent de deux classes multiethniques de vingt étudiants qui ont tous été réunis en même temps dans une seule classe pour l'expérimentation. Au total, 17 apprenants d'origine latino-américaine ont répondu aux questionnaires, mais seulement les données de 16 participants ont pu être conservées¹⁰. En effet, nous avons écarté les réponses d'un des répondants parce que celui-ci a exécuté la

¹⁰ Malgré plusieurs tentatives, nous n'avons pu obtenir le consentement d'autres groupes permettant d'avoir un échantillon de participants plus élevé.

tâche de compréhension pragmatique en un temps très minime et sans écouter la personne responsable lire les énoncés liés à voix haute, pourtant un élément faisant partie de la consigne.

Le tableau 4.1 présente les caractéristiques sociodémographiques (sexe, âge, et année au Québec) des participants.

Tableau 4.1
Données sociodémographiques des participants (n=16)

	N	Répartition	Âge moyen	Année au Québec
Femme	11	68,75%	34,6	0.83
Homme	5	31,25%	34,8	0.53
Total	16	100%	34,7	0.74

Comme le démontre l'information présentée au tableau 4.1, les femmes, au nombre de 11, représentent 68,75% de la population totale (n=16), et les hommes, au nombre de cinq, représentent 31,35%. L'âge moyen est comparable pour les femmes et les hommes, pour une moyenne totale de 34,7 ans. Le nombre d'années au Québec est relativement bas pour une moyenne de 0,74 année, correspondant plus ou moins à neuf mois. Les participants ont tous une formation universitaire. Ils utilisent l'espagnol comme langue de communication à la maison, et sept utilisent une deuxième langue à la maison, soit six le français et un l'anglais.

Nous pouvons aussi souligner l'utilisation des langues les plus parlées à la maison pour chacun des genres : 73% (8/11) des femmes parlent uniquement l'espagnol à la maison comparativement à 20% (1/5) chez les hommes. Inversement, 80% des hommes contre seulement 27% des femmes utilisent une deuxième langue, le français ou l'anglais. Les hommes se trouvent donc à être plus nombreux à parler deux langues à la maison que les femmes.

4.4 Instruments de mesure

Pour répondre à la question et à l'hypothèse de recherche, nous avons recours à deux types d'instruments, à savoir un questionnaire sur les activités et les contacts hors classe (4.4.1) et une tâche de compréhension pragmatique des énoncés liés (4.4.2). Nous les présentons dans ce qui suit.

4.4.1 Questionnaire sur les activités et les contacts hors classe

Pour construire le questionnaire sur les activités et les contacts hors classe, nous nous sommes inspirée des versions¹¹ du QPCL élaborées par Freed, Dewey, Segalowitz et Halter (2004), servant à recueillir les données sur les activités et les contacts hors classe pour des étudiants apprenants une L2 dans différents contextes d'études¹². Ces versions ont été traduites et des modifications mineures ont été apportées pour n'en faire qu'un seul questionnaire et pour tenir compte d'un plus grand nombre d'activités et de contacts possible, et ce après une réflexion personnelle et certains constats. Ainsi, nous obtenons un questionnaire d'aspect un peu plus général et correspondant davantage à la vie d'un adulte apprenant le français dans un contexte d'immigration.

Une première section (A Information générale) contient 13 questions qui ont servi à recueillir des informations générales sur le passé langagier des participants. La deuxième section (B Information concernant l'utilisation du français) compte huit questions dont cinq regroupements, adaptation apportée après la mise à l'essai (voir 4.5.1) pour rendre plus claire la catégorisation des activités et des contacts en français.

¹¹ Deux versions existent, celle du prétest et celle du posttest.

¹² Rappelons que ces activités peuvent être interactives ou non pourvu que la langue cible soit utilisée.

Les cinq regroupements se trouvent à être les suivants :

- 15. Activités de communication orale en français
- 16. Activités de compréhension orale en français
- 17. Activités de lecture en français
- 18. Activités d'écriture en français
- 19. Activités sociales en français

Ces cinq regroupements, associés à un numéro de question (questions 15 à 19), sont composés de cinq items, de (a) à (e) pour dresser un portrait le plus complet possible des activités et des contacts hors classe. Le dernier des items (e) est un item optionnel dans le sens où les participants sont invités à inscrire d'autres activités ou contacts qui ne sont pas mentionnés dans les items (a) à (d). Les items ont été constitués sur une échelle de Likert, tout comme celle dressée dans les questionnaires originaux. Voici l'échelle utilisée :

- 0) jamais
- 1) quelques fois par année
- 2) quelques fois par mois
- 3) quelques fois par semaine
- 4) tous les jours

Voici un exemple de question posée dans l'un des regroupements :

a) J'essaie de **parler** français avec mon professeur à l'extérieur de la classe :

- 0) jamais 1) quelques fois par année 2) quelques fois par mois
- 3) quelques fois par semaine 4) tous les jours

Une consigne explicative inscrite sur la première page accompagne le questionnaire. Le français ou l'espagnol a pu être utilisé pour répondre aux différentes questions,

car nous nous intéressons à l'aspect compréhension et ne voulons en aucun cas vérifier leur niveau de français écrit. De plus, nous considérons, d'après les commentaires recueillis à la mise à l'essai (4.5.1), que d'obtenir la possibilité de répondre dans leur langue maternelle diminue le stress, ce que nous espérons contribuer à une meilleure disponibilité mentale pour répondre au questionnaire et exécuter la tâche de compréhension pragmatique.

La version définitive du questionnaire sur les activités et les contacts hors classe se trouve en appendice A.

4.4.2 Tâche de compréhension pragmatique

La tâche de compréhension pragmatique est composée de 20 énoncés liés et prend la forme du *Vocabulary Knowledge Scale* (VKS) (Bardovi-Harlig, 2007). Le VKS dans l'étude de Bardovi-Harlig (2007) est composé de 12 items (2007) où le participant doit déterminer son niveau de compréhension pour chacun des énoncés liés présentés. L'auteur a utilisé cinq niveaux de compréhension de (a) à (e). Le dernier niveau (e) a été supprimé, car il consistait à savoir si le participant pouvait utiliser l'expression par lui-même à l'écrit. Ce niveau a été remis en question par Bardovi-Harlig étant donné que les participants, malgré une reconnaissance de l'énoncé, ne l'utilisaient pas correctement ou pas du tout dans la tâche de production. De plus, comme nous ne voulions vérifier que la compréhension orale de l'énoncé lié, nous n'avons pas jugé ce niveau pertinent dans le cadre de notre étude. Voici les quatre niveaux de compréhension (a) à (d) des énoncés liés utilisés dans notre tâche de compréhension pragmatique :

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je pense que cette expression veut dire :

- d. Je connais cette expression. Je suis certain(e) qu'elle signifie :

Quelques modifications en ce qui a trait au lexique utilisé ont été apportées pour rendre plus distincts les niveaux de compréhension.

Les apprenants ont eu la consigne de répondre à ce questionnaire dans la langue de leur choix, soit en français ou en espagnol, pour ainsi leur permettre d'expliquer leur compréhension de manière plus fluide, l'intérêt de cette recherche étant de savoir si l'énoncé lié a été compris.

Nous avons décidé de ne pas mettre les énoncés liés en contexte étant donné les conclusions précédemment énumérées lors de la présentation de l'étude de Bardovi-Harlig (2007) et Taguchi (2008) au chapitre précédent. Ces études mentionnent que malgré une mise en contexte voulant favoriser la compréhension des éléments pragmatiques, les résultats ne sont pas nécessairement meilleurs (Taguchi, 2008) et le contexte suggéré peut être parfois trop restrictif ou encore trop ouvert ce qui ne permet pas de relever des résultats conduant (Bardovi-Harlig, 2007).

La version définitive du questionnaire est en appendice B. Un corrigé leur a aussi été remis à la fin de l'exercice pour que les participants puissent repartir avec un outil d'apprentissage (voir le corrigé en appendice C).

4.4.2.1 Choix des énoncés liés

Une première étape a consisté en la sélection de 60 énoncés liés. Les énoncés liés proviennent d'un livre contenant 3 500 expressions françaises et anglaises (voir Couture, 2006).

Ensuite, pour contrôler le phénomène de transfert de la L1 à la L2, nous avons effectué une validation des énoncés liés par sept adultes hispanophones ($n=7$) ne participant pas à la présente étude. Il s'agissait d'assurer le plus possible de la non-existence d'expressions équivalentes en espagnol.

Les sept hispanophones vivant au Québec depuis 2 à 33 ans, ont cinq nationalités différentes, ont une profession de niveau universitaire et une moyenne d'âge de 36 ans. De plus, ils parlent couramment le français. Ceci permet de suggérer qu'ils ont une bonne compréhension des énoncés liés. Ils ont reçu un document comprenant les 60 énoncés liés où ils ont coché à côté de l'énoncé lié dans une case prévue à cet effet lorsqu'il y avait une expression équivalente en espagnol, c'est-à-dire une expression qui pourrait être traduite presque mot à mot. Le fait d'avoir cinq nationalités différentes nous a permis d'éliminer le plus d'énoncés liés possible ayant une expression équivalente, car comme le mentionne Wray (2002), les énoncés liés sont le reflet d'une culture et diffèrent d'une région à une autre. Nous avons pu constater cet état des faits, car les énoncés liés ayant une équivalence ne constituent pas les mêmes pour ces sept participants hispanophones.

La troisième étape, en parallèle avec la deuxième, a consisté à valider les énoncés liés choisis. L'importance de valider le choix des énoncés liés est soutenue par Wood (2006) qui mentionne que les énoncés liés existent de manière très variable et spécifique et leur utilisation n'est pas la même de personne en personne. Le choix des énoncés liés a donc été soumis à dix adultes francophones ($n=10$) de générations différentes, ayant comme moyenne d'âge 43,5 ans, ayant tous une

profession collégiale ou universitaire, assumant ainsi une fonction de jury en décidant de la validité des énoncés liés. Un questionnaire contenant 60 énoncés liés a été distribué à ces dix francophones d'origine québécoise, pour recueillir leur définition de l'énoncé lié ainsi que leur fréquence d'utilisation de cet énoncé basée sur une échelle de Likert (voir en appendice D le questionnaire remis).

Par la suite, nous n'avons retenu que les énoncés liés n'ayant pas d'équivalent en espagnol et ayant une plus ou moins grande utilisation chez les francophones. Vingt énoncés liés ont été choisis aux fins du questionnaire final. Nous avons aussi pu construire notre corrigé avec les définitions fournies par les dix francophones ($n=10$) et constater que quelques énoncés liés sont perçus différemment d'une personne à une autre et détiennent donc deux interprétations possibles (voir appendice C).

4.5 Procédure

Cette section traite d'abord de la procédure suivie pour la mise à l'essai des instruments de mesure (4.5.1) et ensuite présente les modalités de la collecte de données (4.5.2).

4.5.1 Mise à l'essai des instruments de mesure

La mise à l'essai du questionnaire sur les activités et les contacts hors classe et celle de la tâche de compréhension pragmatique se sont réalisées de manière individuelle avec sept autres adultes hispanophones apprenants du français L2 ($n=7$) pour vérifier la compréhension des questions proposées ainsi que de mesurer le temps de réponse aux questionnaires. Ainsi, cette étape nous a permis d'assurer un niveau de langue correspondant à celui de la population visée et de situer le temps total requis pour répondre au questionnaire et réaliser la tâche de compréhension.

Le tableau 4.2 présente les données sociodémographiques (le nombre, le genre, l'âge et le nombre d'années au Québec) des apprenants ayant participé à la mise à l'essai.

Tableau 4.2
Données sociodémographiques des participants de la mise à l'essai des deux instruments de mesure (n=7)

	N	Répartition	Âge moyen	Années au Québec
Femme	4	57,14%	33.3	4
Homme	3	42,86%	34.3	2
Total	7	100%	33.7	3,1

Les données du tableau 4.2 montrent que la population (n=7) comprend 57,14% de femmes et 42,86% d'hommes, avec un âge moyen de 33,7 ans ainsi qu'une moyenne de trois ans au Québec. Quatre de ces sept apprenants étudient le français à l'Université McGill comme cours optionnel. Deux participants suivent des cours de français avec des organismes communautaires, et un suit des cours de français dans le programme du *certificat en français écrit pour non-francophones* à l'Université du Québec à Montréal. Seulement un des participants détient l'anglais comme langue maternelle. Ce dernier utilise aujourd'hui très rarement l'espagnol et communique plutôt en anglais ou en français, mais il se considère hispanophone étant donné qu'il a reçu une partie de son éducation dans cette langue. Une seule personne utilise trois langues couramment, soit l'espagnol, le français et l'anglais. Trois participants utilisent l'espagnol et le français couramment. Seulement deux personnes n'utilisent que l'espagnol comme langue parlée régulièrement à la maison.

Les commentaires formulés par ces sept apprenants nous ont permis d'apporter des corrections mineures, soit des changements dans la formulation de certaines questions du questionnaire sur les activités et les contacts hors classe (questions 1, 2, 3 et 5), un ajustement au niveau de la numérotation des questions ainsi que l'ajout du mot magazine au côté du mot revue (question 17.b) permettant d'ajouter une

valeur de compréhension à la question. Nous avons aussi constaté qu'un regroupement contenait des questions d'écriture et de lecture et nous avons donc créé un autre regroupement pour permettre de diviser clairement ces deux types d'activités. Ainsi, nous sommes passée de quatre à cinq regroupements d'activités. De plus, même si lors de la mise à l'essai, aucune réponse n'a été fournie à deux items (bénévolat et activités artistiques) du regroupement concernant les activités sociales, nous avons décidé de les garder pour permettre de constater si le phénomène revenait dans un groupe plus important. Nous avons, de plus, ajouté des exemples entre parenthèses concernant les activités artistiques pour donner un peu plus d'orientations aux répondants.

Le temps moyen comptabilisé pour répondre au questionnaire sur les activités et les contacts hors classe se situe entre 12 et 18 minutes. Pour ce qui est de l'exécution de la tâche de compréhension pragmatique, elle s'est réalisée entre 15 et 25 minutes. Nous avons alors suggéré un temps de 45 minutes pour l'exécution des deux instruments, en prévoyant toutefois une période de 60 minutes au maximum.

Également, cette étape nous a donné l'occasion de saisir l'importance du facteur « confiance » dans un contexte d'apprentissage des langues secondes, permettant de constater que les niveaux de compréhension (c) *je pense que cette expression veut dire* et (d) *je suis certain(e) que cette expression veut dire* de la tâche sur la compréhension des énoncés liés pouvaient parfois ne pas être totalement représentatif de leur véritable niveau de compréhension, dû peut-être à une insécurité quant à leur propre connaissance de la L2 (Wilkinson, 1998), et ce, malgré une diminution du facteur stress. Ces participants ont mentionné que le fait de pouvoir répondre en espagnol facilitait leur concentration et leur permettait d'inscrire ce qu'ils voulaient communiquer réellement, ce qui parfois n'est pas le cas lorsqu'ils doivent communiquer en langue française.

4.5.2 Fidélité interne du questionnaire sur les activités et les contacts hors classe

Nous avons soumis les résultats au questionnaire sur les activités et les contacts hors classe à un test de fidélité interne, permettant de révéler la structure qui régit les interrelations entre une série de variables (Bachman, 1990), représentées ici par les items de chacun des cinq regroupements de notre questionnaire. Des analyses factorielles sont utilisées lorsque l'on souhaite vérifier le degré d'homogénéité d'un dispositif instrumental, car celui-ci dépend précisément des relations existantes entre les items qui le composent. Pour notre recherche, nous utiliserons le test *Alpha de Cronbach* qui a été développé pour estimer de manière générale la fidélité interne d'un instrument de recherche (Bachman, 1990). Un résultat supérieur à 0,70 à l'Alpha de Cronbach signifie une fidélité interne acceptable.

Les résultats de la mise à l'essai au questionnaire sur les activités et les contacts hors classe¹³ effectué auprès de sept apprenants adultes hispanophones (n=7) de français L2 montrent qu'à l'exception du regroupement proposant des activités de compréhension orale, les trois autres regroupements ne sont pas homogènes, et donc les différents items qui les composent ne contribuent pas à appréhender une même dimension sous-jacente. Les regroupements n'ont donc pas été retenus. Par contre, les résultats de l'Alpha de Cronbach démontrent que les items sont indépendants l'un de l'autre dans un même regroupement et sont multidimensionnels. Donc, cette analyse de la fidélité interne nous permet de conclure qu'il est préférable de mettre en relation les items individuellement et non par regroupement avec les données de la tâche de compréhension pragmatique.

Il est important de souligner que nous n'avons pu refaire un deuxième test pour vérifier une autre fois l'Alpha de Cronbach avec la nouvelle forme du questionnaire comprenant cinq regroupements étant donné les difficultés à trouver des participants.

¹³ Rappelons ici que le questionnaire au moment de la mise à l'essai ne contenait que quatre regroupements (voir 4.5.1).

Ainsi, nous n'avons refait cette analyse qu'après avoir compilé les données du test final, et voici les résultats dans le tableau 4.3 avec seize répondants (n=16) :

Tableau 4.3
Alpha de Cronbach pour la version définitive du questionnaire (n=16)

Communication orale (4 items)	Compréhension orale (4 items)	Lecture (4 items)	Écriture (4 items)	Activités sociales (4 items)	Total
0.65	0.40	0.30	0.18	0.04	0.64

Note. Alpha < 0.70 = fidélité interne acceptable

Ce deuxième test de l'Alpha de Cronbach, selon les résultats inscrits au tableau 4.3, démontre une deuxième fois l'indépendance des items. Ces derniers ne sont pas homogènes, mais plutôt multidimensionnels, par des alpha < 0.70. L'Alpha de Cronbach du total de tous les regroupements est de 0.64, démontrant que les regroupements entre eux sont aussi relativement indépendants les uns des autres. Il faut alors regarder si chaque item individuellement influence le niveau de compréhension des énoncés liés.

4.5.3 Collecte de données : consignes et procédure en classe

D'abord, nous avons obtenu le consentement des participants par la remise d'un résumé du projet de recherche et du déroulement général de la période d'expérimentation ainsi que d'une déclaration de consentement (voir l'appendice E).

Ensuite, une consigne de départ expliquant aux participants le but de l'étude a été présentée à l'oral et à l'écrit. La consigne constitue un élément important lorsqu'on parle d'évaluation. La consigne doit être claire et complète, car elle doit comprendre tous les éléments de la tâche exigée tout en étant facilement repérable. La consigne doit donc donner à l'apprenant des directives quant à la tâche qui lui est demandée et au type de réponses que celui-ci doit fournir (Lussier, 1992, p.66).

La présentation de la consigne générale a été suivie de la présentation d'une vue d'ensemble du déroulement de la période de 45 minutes, et puis les participants ont pu poser leurs questions. Il leur a clairement été mentionné que la qualité du français n'était pas jugée et qu'ils pouvaient répondre aux questions du questionnaire sur les activités et les contacts hors classe et exécuter la tâche de compréhension pragmatique soit en français ou en espagnol.

Le questionnaire portant sur les activités et les contacts hors classe a été distribué à l'ensemble des participants. Les deux premières questions de chaque section ont été regardées et expliquées pour ainsi être en mesure de familiariser le groupe au type de question utilisée. Le temps alloué pour répondre aux trente-trois questions a été d'environ quinze minutes.

Immédiatement après avoir répondu au premier questionnaire, les participants ont réalisé la tâche de compréhension pragmatique. La consigne écrite fut lue à voix haute en soulignant encore une fois le fait qu'ils pouvaient répondre en français ou en espagnol. Le temps pour réaliser la tâche fut d'environ 20 minutes. Les énoncés liés ont été lus à voix haute par l'étudiante-chercheuse pour ainsi permettre aux personnes plus auditives de ne pas être défavorisées, mais surtout pour répondre au critère suggéré par Bardovi-Harlig (2007) concernant l'importance de l'oralité dans des tests mesurant la compétence pragmatique.

Les participants quittaient le local au fur et à mesure qu'ils terminaient. Un corrigé leur a été remis pour leur permettre de vérifier par eux-mêmes leur compréhension des énoncés liés et de leur donner l'outil pour apprendre les significations de ces énoncés liés.

4.6 Saisie, correction et traitement des données

Nous avons d'abord saisi les données obtenues au questionnaire au moyen d'un chiffrier électronique de type Excel. Mentionnons la pondération choisie pour les variables de l'échelle de Likert, soit *jamais* (0), *quelques fois par année* (1), *quelques fois par mois* (2), *quelques fois par semaine* (3) et *tous les jours* (4). Nous avons effectué deux tests statistiques avec des pondérations différentes concernant les cinq éléments de l'échelle de Likert de *jamais* à *tous les jours*. En effet, dans le premier cas, nous avons utilisé la pondération présentée plus haut à savoir 0, 1, 2, 3, 4, et dans le second cas, nous avons utilisé la pondération suivante : 0, ½, 2, 5 et 7. Les analyses réalisées ne nous ont pas permis de constater que même si nous attribuons les pondérations 0, ½, 2, 5 et 7, signifiant une distance plus importante entre *jamais* et *tous les jours*, le changement de pondération de l'échelle de réponses a très peu d'effet sur les résultats des corrélations. Nous avons donc travaillé avec l'échelle de 0 à 4, l'échelon e) étant optionnel.

Nous avons ensuite corrigé les réponses fournies par les participants à la tâche de compréhension pragmatique. Nous avons évalué qu'il pouvait y avoir plusieurs possibilités d'interprétations concernant les niveaux de compréhension. Rappelons tout d'abord les quatre niveaux proposés (a, b, c, d).

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je pense que cette expression veut dire :

- d. Je connais cette expression. Je suis certain(e) qu'elle signifie :

Nous avons déterminé trois interprétations, soit une interprétation à quatre niveaux, correspondant à leurs *connaissances perçues*, et ce, sans tenir compte de leur réponse (niveaux (a) à (d)), une interprétation correspondant à leurs *connaissances réelles*, soit une bonne (niveaux (a) et (b)) ou une mauvaise réponse (niveaux (c) et (d)), et une interprétation correspondant à leur *degré de maîtrise* représenté par trois niveaux de compréhension, soit les niveaux (a) et (b) confondus, niveau (c) et niveau (d). Nous avons décidé, pour cette dernière interprétation, de confondre le niveau (a) et (b), car ces niveaux ne mènent à aucune réponse écrite de compréhension de l'énoncé.

Voici les interprétations et leurs acronymes ainsi que leurs chiffres associés pour les analyses statistiques :

CP = Connaissances perçues (a / b / c / d); 0, 1, 2, 3

CR = Connaissances réelles (a et b / c et d); 0, 1

DM = Degré de maîtrise (a et b / c / d); 0, 1, 2

En conséquence, nous avons saisi les réponses à la tâche de compréhension pragmatique au moyen d'un chiffrier électronique de type Excel, et ce, pour les trois types d'interprétation déterminés.

Afin de répondre à la question de recherche et ainsi vérifier l'hypothèse selon laquelle il existe un lien entre les activités et les contacts hors classe et le niveau de compétence pragmatique, nous avons soumis les données du questionnaire des activités et des contacts hors classe et celles obtenues à la tâche de compréhension pragmatique à des analyses statistiques descriptives et inférencielles.

Nous avons, dans un premier temps, effectué les analyses descriptives. Nous présentons la médiane et son intervalle interquartile pour les résultats obtenus au questionnaire sur les activités et les contacts hors classe et la moyenne et son écart-type pour les résultats obtenus à la tâche de compréhension pragmatique. Les

analyses descriptives permettent de décrire et de représenter par des chiffres statistiques les données obtenues en fonction de chaque item. La *moyenne* arithmétique est obtenue en additionnant les données pour chaque variable et en divisant par le nombre de variables (Amireault, 2007). La *médiane* est la valeur centrale qui partage l'échantillon en deux groupes de même effectif : 50% au-dessus et 50% en dessous. La médiane peut donc avoir une valeur différente de la moyenne. L'*écart-type*, mesure illustrant l'écart entre des données et la moyenne de la distribution de ces données, représente l'étendue, la variabilité et la dispersion des données dans une distribution (Vogt, 1999). L'écart-type est donc égal à la racine carrée de la variance. Ainsi, un grand écart-type nous indique une distribution dispersée des données tandis qu'un petit écart-type nous montre plutôt une distribution regroupée des données. Il en est de même pour l'intervalle interquartile, qui est associé à la médiane et non à la moyenne.

Nous avons, dans un second temps, eu recours à des analyses statistiques inférencielles de corrélation telles que le test non paramétrique *tau b de Kendall* servant à établir le degré de signification et l'interrelation des diverses données recueillies, afin de vérifier notre hypothèse de départ et de voir s'il y a un lien entre la quantité d'activités et de contacts hors classe et le niveau de compréhension pragmatique des énoncés liés. Pour ce faire, nous avons utilisé les réponses obtenues aux items du questionnaire sur les activités et les contacts hors classe séparément et non par regroupement comme mentionné dans la section 4.5.1 et nous les avons mis en lien avec les données obtenues à la tâche de compréhension des énoncés liés. Le tau b de Kendall nous permet d'obtenir le niveau de probabilité du test (valeur de p), un seuil auquel nous considérons que la différence dans une comparaison est statistiquement significative, c'est-à-dire qu'il est peu probable que ce soit dû au hasard. Le seuil de significativité est fixé à 5% (0.05). Rappelons que nous utilisons le tau b de Kendall pour déterminer la relation entre les résultats du questionnaire et de la tâche puisque les valeurs associées à ces résultats sont non paramétriques. Les résultats des analyses descriptives et inférencielles sont exposés au chapitre V.

CHAPITRE V

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans les chapitres précédents, nous avons présenté le cadre théorique dans lequel s'inscrit la présente étude, les études pouvant appuyer notre question et notre hypothèse de recherche ainsi que l'approche méthodologique convenue pour y répondre. Dans ce chapitre, nous verrons les différents résultats des analyses descriptives (5.1) du questionnaire sur les activités et les contacts hors classe (5.1.1) et de la tâche de compréhension pragmatique (5.1.2), et nous exposerons aussi les résultats des analyses inférencielles (5.2), ces dernières permettant de répondre à notre question de recherche « Y a-t-il un lien entre les activités et les contacts hors classe et le niveau de compréhension des énoncés liés chez les apprenants adultes allophones en français L2? Si oui, quelle est la nature de ce lien? » et de vérifier notre hypothèse « Les activités et les contacts hors classe réalisés par les apprenants adultes allophones de français L2 sont corrélés avec le niveau de compréhension d'énoncés liés. »

5.1 Analyses descriptives

Nous verrons ici les résultats des analyses descriptives effectuées à partir des réponses fournies au questionnaire sur les activités et les contacts hors classe (5.1.1) et des résultats obtenus à la tâche de compréhension pragmatique (5.1.2).

5.1.1 Réponses au questionnaire sur les activités et les contacts hors classe

Le tableau 5.1 permet de visualiser la distribution des répondants selon les items des différents regroupements d'activités pour mieux saisir l'importance relative de certains items du questionnaire. La question 14 (Q14) porte sur la quantité générale d'activités et contacts hors classe en français L2.

Tableau 5.1
Distribution des répondants selon les items des cinq regroupements (n=16)

		(0) Jamais	(1) Quelques fois/année	(2) Quelques fois/mois	(3) Quelques fois/sem.	(4) Tous les jours
Général	Q14	0	0	1	10	5
Communication orale	Q15A	2	0	2	8	4
	Q15B	0	0	0	2	14
	Q15C	1	0	1	13	1
	Q15D	0	0	2	10	4
Compréhension orale	Q16A	1	0	5	7	3
	Q16B	2	1	2	7	4
	Q16C	1	0	1	7	7
	Q16D	1	0	1	10	4
Lecture	Q17A	0	0	0	6	10
	Q17B	1	1	1	11	2
	Q17C	3	2	7	3	1
	Q17D	0	1	3	9	3
Écriture	Q18A	3	0	8	3	2
	Q18B	1	2	7	6	0
	Q18C	15	0	0	1	0
	Q18D	4	0	7	4	1
Activités sociales	Q19A	13	1	1	1	0
	Q19B	8	1	1	4	2
	Q19C	9	1	3	2	1
	Q19D	15	0	0	1	0
	Q19E*	7	0	1	7	1

Les données du tableau 5.1 montrent qu'en général (Q14) 10 des 16 apprenants de

notre groupe s'adonnent à des activités et ont des contacts hors classe en français *quelques fois par semaine*. Cinq des seize participants considèrent qu'ils ont des contacts en français à l'extérieur des heures de cours *tous le jours* et un seulement que *quelques fois par mois*.

En ce qui concerne les activités du regroupement de communication orale (Q15), nous constatons que les participants s'adonnent à ce genre d'activités *quelques fois par semaine* ou *tous les jours*. À l'item Q15A « parler avec son professeur en français à l'extérieur de la classe », 12 apprenants ont répondu *quelques fois par semaine* ou *tous les jours*, deux *quelques fois par mois* et deux *jamais*. L'item Q15B « j'essai de parler français avec mes camarades de classe à l'extérieur de la classe » est celui qui rejoint tous les étudiants, soit 14 pour *tous les jours* et deux *quelques fois par semaine*. Les deux autres items (Q15C et Q15D) des activités de communication orale sont aussi des activités relativement choisies par la plupart des apprenants, avec comme tendance de les pratiquer *quelques fois par semaine*. Très peu, soit trois réponses au total pour ce regroupement, concernent l'élément *jamais*. Les réponses à l'item Q15C suggèrent que 14 participants ont des contacts régulièrement avec des personnes francophones ou des personnes avec un niveau élevé d'aisance en français, soit des amis, des collègues ou encore un conjoint. Un participant a répondu à cet item *quelques fois par mois* et un autre *jamais*. Au quatrième item, soit Q15D, les répondants ont inscrits qu'ils essaient de parler en français avec le personnel des différents services qu'ils utilisent quelques fois par mois (2), quelques fois par semaine (10) et jamais (4).

Les activités de compréhension orale (Q16) semblent elles aussi des activités relativement pratiquées par plusieurs des participants. L'item Q16A concernant l'écoute de musique francophone obtient des réponses dispersées ainsi : un *jamais*, cinq *quelques fois par mois*, sept *quelques fois par semaine* et trois *tous les jours*. Pour l'item Q16B, écoute des nouvelles à la radio en français, la distribution des réponses est la suivante : deux *jamais*, un *quelques fois par année*, deux *quelques fois par mois*, sept *quelques fois par semaine* et quatre *tous les jours*. L'item Q16C, écoute des nouvelles à la télévision, détient une réponse pour *jamais*, une pour

quelques fois par mois, sept pour *quelques fois par semaine*, et sept *tous les jours*, démontrant que cette activité est favorisée par 14 participants. Écouter des films et des émissions télévisées est l'activité la plus populaire (item Q16D), avec quatre participants l'accomplissant *tous les jours*, dix *quelques fois par semaine*, un *quelques fois par mois* et un *jamais*.

Ensuite, les résultats concernant le regroupement des activités de lecture (Q17) sont comparables à ceux des activités de compréhension orale. En tout, dix participants lisent les journaux en français *tous les jours* et les six autres *quelques fois par semaine* (item Q17A). Onze participants lisent les revues en français *quelques fois par semaine*, et deux *tous les jours* (item Q17B). À l'item Q17C « je lis des livres en français », sept participants ont répondu qu'ils lisent des livres en français *quelques fois par mois* et les autres réponses sont réparties plus ou moins équitablement sur le reste de l'échelle. Neuf participants consultent les pages Web en français *quelques fois par semaine* et trois *tous les jours* (item Q17D).

Enfin, les deux derniers regroupements, celui des activités d'écriture (Q18) et celui des activités sociales (Q19) sont des activités qui obtiennent de moins bons résultats quantitatifs.

Les activités d'écriture ne sont pas très populaires chez nos participants. Pour l'item Q18A, 13 participants ont répondu qu'ils communiquent par écrit en français avec les différents organismes publics et privés (*quelques fois par mois* (8), *quelques fois par semaine* (3) et *tous les jours* (2)) et seulement trois participants ont répondu *jamais*. Pour l'item Q18B, nous constatons que « j'utilise le français pour communiquer par écrit sur le Web (courriels, achats, etc.) » obtient sept réponses à *quelques fois par mois*, six à *quelques fois par semaine*, deux à *quelques fois par année* et une à *jamais*. Nous observons qu'à l'item Q18C (« j'utilise le français pour communiquer par écrit avec ma famille »), 15 participants sur 16 ont répondu *jamais*, et donc cet item n'est pas approprié pour ce genre d'apprenants, qui doivent utiliser leur L1 pour ce type de communication. Nous avons donc décidé de l'enlever pour procéder aux différents tests statistiques pour ainsi ne pas avoir un item qui ne

correspond pas à la réalité de ces apprenants allophones. Le dernier item du regroupement des activités d'écriture, « j'utilise le français pour communiquer avec mes amis » (Q18D), obtient quatre réponses à *jamais*, sept à *quelques fois par mois*, quatre à *quelques fois par semaine*, et une à *tous les jours*.

Les activités sociales (Q19) en général n'obtiennent pas beaucoup de réponses pour *quelques fois par semaine* et *tous les jours* sur l'échelle de Likert. Le bénévolat (Q19A) et le travail (Q19B) récoltent des réponses allant de *jamais* à *tous les jours*, soit respectivement treize et huit à *jamais*, zéro et deux à *quelques fois par année*, huit et sept à *quelques fois par mois*, trois et six à *quelques fois par semaine*, et deux et zéro à *tous les jours*. Sept participants pratiquent des activités sportives (Q19C) et leurs réponses sont réparties ainsi : un *quelques fois par année*, trois *quelques fois par mois*, deux *quelques fois par semaine*, et un *tous les jours*.

L'item Q19D, « je fais des activités artistiques (musique, danse, théâtre, peinture, etc.) et je dois utiliser le français pour communiquer avec les autres » a été remplacé par Q19E* (autres activités), car 15 participants sur 16 ne pratiquent pas ce genre d'activités. La réponse du participant ayant répondu à l'item Q19D, ainsi que la réponse du participant ayant répondu à celui Q18C, ont été récupérées et logées dans le nouvel item Q19E (autres activités).

Aux différentes questions ouvertes (correspondant maintenant à l'item Q19E), neuf participants (un *tous les jours*, sept *quelques fois par semaine*, et un *quelques fois par mois*) ont fourni les activités suivantes : jumelage (activités d'échange interlinguistique), atelier de communication avec un organisme communautaire, écoute de contes à la bibliothèque, aide aux devoirs des enfants, activité artistique, programme *assimil* sur le Web, cours de francisation sur le Web et activité d'écoute à la bibliothèque nationale.

Le tableau 5.2 présente les données descriptives suivantes : les médianes et les intervalles interquartiles des cinq regroupements à la lumière des informations décrites précédemment au tableau 5.1.

Tableau 5.2
Données descriptives du questionnaire des activités et des contacts hors classe :
médianes et intervalles interquartiles (n=16)

Question	Regroupements	Médiane (0 à 4)	Intervalles interquartiles
Q15	Communication orale	3,25	0,625
Q16	Compréhension orale	2,875	1,00
Q17	Lecture	2,75	0,625
Q18	Écriture	2,00	1,30
Q19	Activités sociales	1,00	0,75
	Total	2,39	0,50

Les données du tableau 5.2 permettent de constater que la médiane est relativement stable et assez élevée pour tous les regroupements, à l'exception du regroupement des activités sociales avec une médiane de 1,00 correspondant à *quelques fois par année*, et un intervalle interquartile de 0.75. Les activités sociales comprenaient le bénévolat, le travail, les activités sportives et les autres activités. Les activités d'écriture apparaissent aussi comme des activités plus ou moins choisies par les apprenants, avec une médiane de 2,00 soit *quelques fois par mois*, et un intervalle interquartile de 1,30, représentant une variation importante entre les réponses des individus. Les activités de communication orale constituent celles les plus fréquentes par les participants avec une médiane de 3,25, ce qui correspond à l'élément *quelques fois par semaine*, et un intervalle interquartile de 0,625, donc une stabilité assez bonne des réponses entre les individus. Les activités de compréhension orale et de lecture détiennent respectivement une médiane de 2,875 et 2,75 correspondants plus ou moins à *quelques fois par semaine*, et des intervalles interquartiles de 1,00 et 0,625.

Le tableau 5.3 présente les résultats du test de normalité de Shapiro-Wilk (W) et son niveau de probabilité (*p-valeur*) qui déterminent la distribution normale de la population.

Tableau 5.3
Test de normalité des distributions pour les 5 regroupements du questionnaire sur les activités et les contacts hors classe (n=16)

Question	Regroupements	W	P
Q15	Communication orale	0.854	0.0154
Q16	Compréhension orale	0.946	0.4225
Q17	Lecture	0.974	0.8996
Q18	Écriture	0.919	0.1656
Q19	Activités sociales	0.959	0.6422
	Total	0.977	0.9328

Note. $p < 0.05$

Les résultats du Shapiro-Wilk présentés au tableau 3 démontrent que les données obtenues pour le regroupement des activités de *communication orale* ($W = 0.854$, $p = 0,0154$) ne suivent pas une distribution normale. Cependant, pour les autres regroupements d'activités, les résultats du Shapiro-Wilk démontrent que les données obtenues sont normalement distribuées : *compréhension orale* ($W = 0,946$, $p = 0,4225$); *lecture* ($W = 0,974$, $p = 0,8994$); *écriture* ($W = 0,919$, $p = 0,1656$); *activités sociales* ($W = 0,959$, $p = 0,6422$); et *total* ($W = 0,977$, $p = 0,9328$).

5.1.2 Résultats à la tâche de compréhension pragmatique

La tâche de compréhension pragmatique contenait 20 énoncés liés et pour chacun des énoncés, quatre niveaux de compréhension. De plus, comme nous l'avons mentionné dans le chapitre IV, nous avons généré trois types d'interprétations des résultats obtenus à cette tâche.

Nous présentons, en premier lieu, dans le tableau 5.4, les taux de compréhension à la tâche de compréhension pragmatique pour les trois types d'interprétations dégagés et pour les 20 énoncés liés. Ces données nous ont permis de dégager quelques orientations pour l'exécution des autres analyses descriptives.

Tableau 5.4
Taux de compréhension à la tâche de compréhension pragmatique (n=16)

	Énoncés liés	CP	CR	DM
1	En avoir ras le bol de quelque chose.	56,25%	37,50%	25,00%
2	Mettre les bouchées doubles pour terminer quelque chose.	57,81%	56,25%	31,25%
3	Avoir un trou de mémoire.	64,06%	56,25%	28,13%
4	Avoir une dent contre quelqu'un.	46,88%	37,50%	18,75%
5	Avoir les yeux plus grands que la panse.	67,19%	43,75%	31,25%
6	Manger à sa faim.	62,50%	31,25%	18,75%
7	Il pleut à boire debout.	39,06%	18,75%	12,50%
8	Écouter de la musique à tue-tête.	64,06%	75,00%	37,50%
9	Loin des yeux loin du cœur.	75,00%	93,75%	65,63%
10	Conclure un marché.	65,63%	68,75%	40,63%
11	Donner un coup de fil à quelqu'un.	73,44%	18,75%	15,63%
12	Avoir une poignée dans le dos.	51,56%	18,75%	12,50%
13	C'est une histoire à dormir debout.	54,69%	50,00%	25,00%
14	Être sur les nerfs.	57,81%	56,25%	28,13%
15	Être beau parleur, petit faiseur.	59,38%	56,25%	31,25%
16	Avoir un œil au beurre noir.	31,25%	0%	0%
17	Avoir l'estomac dans les talons.	71,88%	25,00%	15,73%
18	Avoir un chat dans la gorge.	71,88%	62,50%	43,75%
19	Ne pas avoir la langue dans sa poche.	71,88%	68,75%	43,75%
20	Ne pas se laisser marcher sur les pieds.	50,00%	6,25%	3,13%

Note. CP = Connaissances perçues ; CR = Connaissances réelles; DM = Degré de maîtrise

Les taux de compréhension du tableau 5.4 nous montrent les taux de compréhension des 20 énoncés liés. Premièrement, les taux présentés pour l'interprétation connaissances perçues (colonne CP), montrent en général des taux plus élevés que leur réelle compréhension que ce soit en comparaison avec l'interprétation connaissances réelles (CR) ou degré de maîtrise (DM). Les énoncés liés 8, 9, et 10 toutefois montrent des taux pour CP de 64,06%, 75,00% et 65,63%, soient des taux moins élevés que les deux autres taux présentés dans les autres colonnes. Les énoncés liés 9, 11, 17, 18 et 19 ont des taux de 75,00%, 73,44%, 71,88%, 71,88%, et 71,88% respectivement, soient les plus hauts taux. Les énoncés liés ayant les taux de compréhension perçue les plus faibles pour ce type d'interprétation sont les énoncés liés 4, 7, 16 et 20 pour des taux respectifs de 46,88%, 39,06%, 31,25% et 50,00%.

Les données de la colonne CR rapportent que les énoncés 8 (75%) et 9 (93,75%) sont les plus compris, ainsi que les énoncés 10, 14, 15, 18 et 19 avec des taux de compréhension de 68,75%, 56,25%, 56,25%, 62,50% et 68,75% respectivement. Les énoncés qui ont un taux de compréhension inférieur à 25% sont les énoncés 7, 11, 12, 16, 17 et 20 pour des taux de 18,75%, 18,75%, 18,75%, 0%, 25,00% et 6,25% respectivement.

Si l'on compare les résultats de la colonne CR avec la colonne DM, nous constatons que les taux de compréhension correspondent plus ou moins d'un énoncé à l'autre pour ces deux types d'interprétations. Ainsi, à l'exception de l'énoncé 8 avec un taux de 37,50%, les énoncés 9, 18 et 19, obtiennent les plus hauts taux de réussite à l'interprétation DM, soit 65,63%, 43,75% et 43,75%, montrant un niveau de compréhension plus élevé pour ces trois énoncés. Les énoncés liés aux taux de compréhension les plus bas sont les 7, 11, 12, 16, 17 et 20, soient les mêmes que ceux de la colonne CR (12,50%, 15,63%, 12,50%, 0%, 15,73% et 3,13%).

Pour l'exécution des autres analyses statistiques descriptives, nous avons décidé de ne pas considérer l'énoncé lié numéro 16 « Avoir un œil au beurre noir », par son taux de compréhension de 0% pour les interprétations connaissances réelles et degré de maîtrise, c'est-à-dire que tous les répondants ont encerclé le niveau a) « Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire. ». Nous croyons que cet énoncé, malgré le fait qu'il ait été classé à la mise à l'essai par les francophones comme un énoncé plus ou moins couramment employé, il se peut qu'il ne soit pas si utilisé dans le discours oral de tous les jours, étant donné qu'avoir un œil tuméfié ne soit pas un phénomène courant. Mais, comme nous l'avons mentionné dans notre cadre théorique, il est difficile de catégoriser les énoncés liés (Wood, 2006) et de réellement savoir s'ils sont fréquents dans le discours (Schmitt et Carter, 2004).

Parallèlement, il est intéressant de constater que plusieurs énoncés liés obtiennent une différence importante entre les perceptions de la connaissance face à un énoncé et le réel taux de compréhension, soit l'interprétation connaissances réelles ou encore degré de maîtrise. Ainsi, nous avons repéré les énoncés 5, 6, 11, 12, 17 et 20, où l'écart est très important. Les interprétations (ou définitions) proposées pour chacun des énoncés sont revenues à quelques reprises et nous les avons donc pris en note¹⁴. Le nombre de participants ayant la même réponse est inscrit entre parenthèses à côté de la définition. Ce constat nous a permis de vérifier l'influence de la L1 dans l'interprétation des énoncés liés. Voici ces interprétations dans le tableau 5.5.

¹⁴ Pour connaître les interprétations définitives des énoncés liés remis aux participants, consulter l'appendice C.

Tableau 5.5
Interprétations de certains énoncés liés par les participants

	Énoncé lié	Interprétations des participants	
5	Avoir les yeux plus grands que la panse.	<i>Être attentif.</i> (n=2)	<i>Être surpris.</i> (n=2)
6	Manger à sa faim. Cet énoncé lié, pourtant non loin du sens littéral (Keschès, 1999), semble avoir causé quelques difficultés d'interprétation.	<i>Manger avec exagération, sans contrôle ni limite. Avoir beaucoup faim.</i> (n=3)	
11	Donner un coup de fil à quelqu'un. Ces participants semblent avoir confondu cet énoncé lié avec l'énoncé lié « donner un coup de pouce, ou un coup de main à quelqu'un ».	<i>Aider quelqu'un.</i> (n=5)	<i>Surveiller quelqu'un.</i> (n=3)
12	Avoir une poignée dans le dos. Pour cet énoncé, les participants ont répondu à plusieurs reprises « être trahi », en inscrivant l'expression en espagnol « <i>una puñalada en la espalda</i> », où l'on peut apercevoir une certaine similitude phonétique entre le mot <i>poignée</i> et « <i>puñalada</i> », et où « <i>espalda</i> » signifie dos. Lorsque l'on dit ne pas « avoir une poignée dans le dos », si l'on extrapole, certaines personnes peuvent se sentir trahies par la personne qui leur fait croire quelque chose de faux. Toutefois, il semble que l'interprétation « être trahi » soit à une certaine distance de l'interprétation donnée par les francophones lors de la validation du choix des énoncés liés. Pour cette raison, nous n'avons pas accepté cette interprétation.	<i>Être trahi.</i> (n=3)	
17	Avoir l'estomac dans les talons. Pour cet énoncé, il semble y avoir une expression similaire en espagnol, ou une confusion avec un autre énoncé lié en français.	<i>Avoir peur</i> (n=6)	
20	Ne pas se laisser marcher sur les pieds. Ces réponses peuvent nous indiquer que les participants ont confondu l'énoncé lié avec « ne pas avoir les pieds sur terre ».	<i>Ne pas être réaliste</i> (n=3).	<i>Être toujours raisonnable</i> (n=3).

Le tableau 5.5 nous montre quelques interprétations ou définitions des énoncés ayant une différence importante entre leurs perceptions de leur connaissance face à un énoncé et leur réel taux de compréhension et il est intéressant de constater que la L1 joue un rôle important dans l'interprétation des éléments pragmatiques, confirmant les propos de Kecskes (2000) et Kasper (2001) exposés dans les chapitres précédents. Les définitions présentées par quelques participants pour les énoncés liés 6, 11, 12 et 20 illustrent particulièrement ce fait. Nous n'avons toutefois pas trouvé d'explication pour les définitions suggérées par certains participants aux énoncés liés 5 et 17.

Les données statistiques descriptives, au tableau 5.6, sont présentées pour les trois types d'interprétation des réponses à la tâche de compréhension pragmatique.

Tableau 5.6
Moyennes et écarts types des résultats à la tâche de compréhension pragmatique
pour les trois types d'interprétation (n=16)

Interprétations	Moyenne	Écart-type	Minimum	Maximum
CP (0, 1, 2, 3)	0,61	0,11	0,41	0,82
CR (0,1)	0,46	0,16	0,16	0,74
DM (0, 1, 2)	0,28	0,11	0,08	0,50

Les moyennes présentées dans le tableau 5.6 montrent de meilleurs résultats à l'interprétation connaissances réelles (moyenne = 0,46) pour un maximum de 1 avec un écart-type de 0,16, tandis que les deux autres moyennes montrent des résultats plus faibles pour le test de compréhension pragmatique avec une moyenne de 0,61 pour un maximum de 3 pour les connaissances perçues et un écart-type de 0,11 et une moyenne de 0,28 pour le degré de maîtrise pour un maximum de 2 et un écart-type de 0,11.

Le prochain tableau (5.7) rapporte les résultats au test de normalité des distributions pour ces mêmes variables.

Tableau 5.7
Test de normalité des distributions pour les 3 types d'interprétation à la tâche de compréhension pragmatique (n=16)

Interprétations	W	p
CP (0, 1, 2, 3)	0.972	0.8671
CR (0,1)	0.975	0.9080
DM (0, 1, 2)	0.979	0.9555

Note. * $p < .05$

Les résultats au test de normalité des distributions selon une loi normale de Shapiro-Wilk (tableau 5.7) ne permettent pas de rejeter une distribution normale, au niveau 5 %, et ce, pour les trois mesures : connaissances perçues ($W = 0.972$, $p = 0.8671$), connaissances réelles ($W = 0.975$, $p = 0.9080$), et degré de maîtrise ($W = 0.979$, $p = 0.9555$). Les données sont donc normalement distribuées.

Puisque toutes les variables passent le test de distribution selon la loi normale, nous utilisons les corrélations de Pearson (tableau 5.8) pour vérifier si les mesures issues de la tâche de compréhension pragmatique sont corrélées entre elles.

Tableau 5.8

Corrélations entre les trois résultats à la tâche de compréhension pragmatique (n=16)

	CP	CR	DM
CP	1	0.85***	0.85***
CR		1	0.88***
DM			1

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Tous les types d'interprétations des réponses fournies à la tâche de compréhension pragmatique sont très corrélés entre eux, comme le démontre le tableau 5.8 (niveaux de significativité à $p < 0.001$). Nous pouvons conclure qu'il existe une équivalence entre les interprétations, c'est-à-dire qu'il est faisable de les comparer l'une envers l'autre.

5.2 Analyses inférencielles liées à la question de recherche

Dans cette section, nous allons présenter les résultats des analyses corrélationnelles du tau b de Kendall qui permettent de traiter notre question de recherche qui est la suivante: « Y a-t-il un lien entre les activités et les contacts hors classe et le niveau de compréhension des énoncés liés chez les apprenants adultes allophones en français L2? Si oui, quelle est la nature de ce lien? » L'hypothèse que nous avons formulée afin de répondre à notre question de recherche est « Les activités et les contacts hors classe réalisés par les apprenants adultes allophones de français L2 sont corrélés avec le niveau de compréhension d'énoncés liés.»

Pour y répondre, nous avons mis en relation les résultats recueillis au questionnaire sur les activités et les contacts hors classe avec ceux de la tâche de compréhension pragmatique concernant les trois niveaux d'interprétation. Nous pouvons voir, dans le tableau 5.9, les corrélations de Kendall obtenues.

Tableau 5.9
Corrélation entre les regroupements d'activités et les trois types d'interprétation
(n = 16)

	Regroupements	Corrélation	CP	CR	DM
Q15	Communication orale	Corrélation	-0.29711	-0.24459	-0.14111
		p-valeur	0.1337	0.2215	0.4806
Q16	Compréhension orale	Corrélation	-0.26558	-0.18836	-0.16145
		p-valeur	0.1699	0.3349	0.4085
Q17	Lecture	Corrélation	-0.13464	-0.09094	0.05457
		p-valeur	0.4900	0.6442	0.7817
Q18	Écriture	Corrélation	-0.29621	-0.27283	-0.36377
		p-valeur	0.1291	0.1662	0.0649
Q19	Activités sociales	Corrélation	-0.08004	-0.01802	0.00000
		p-valeur	0.6796	0.9266	1.0000
TOTAL	Total	Corrélation	-0.25463	-0.12220	-0.16294
		p-valeur	0.2476	0.5828	0.4639

Note. *p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Prob> Irl under HO: Rho=0 Nombre d'observations

Les données du tableau 5.9 ne montrent aucune corrélation significative ($p > .05$) pour les cinq regroupements et pour l'ensemble de tous les items. Comme discuté dans le chapitre IV, il est préférable de mettre chaque item des cinq regroupements en lien séparément avec les résultats à la tâche de compréhension, car les items sont indépendants, relation confirmée au test de l'Alpha de Cronbach (voir 4.5.2). Dans le tableau 5.10, nous allons donc regarder les corrélations entre les différents items du questionnaire et avec les réponses à la tâche de compréhension pragmatique.

Tableau 5.10

Coefficients entre les items individuellement et les trois types d'interprétation (n = 16)

	Regroupements		CP	CR	DM
Q15a	Communication orale	Corrélation	-0.15196	-0.22581	-0.12317
Q15a		p-valeur	0.4610	0.2780	0.5540
Q15b		Corrélation	-0.49130	-0.35556	-0.39111
Q15b		p-valeur	0.0257	0.1100	0.0787
Q15c		Corrélation	-0.31519	-0.17419	-0.18870
Q15c		p-valeur	0.1406	0.4201	0.3825
Q15d		Corrélation	-0.16889	-0.07986	0.09126
Q15d		p-valeur	0.4265	0.7097	0.6705
Q16a	Compréhension orale	Corrélation	-0.25030	-0.20288	-0.16230
Q16a		p-valeur	0.2254	0.3305	0.4363
Q16b		Corrélation	-0.35039	-0.36487	-0.32543
Q16b		p-valeur	0.0842	0.0750	0.1123
Q16c		Corrélation	-0.24180	-0.13847	-0.08521
Q16c		p-valeur	0.2510	0.5151	0.6888
Q16d		Corrélation	0.01118	0.11325	0.15855
Q16d		p-valeur	0.9578	0.5954	0.4572
Q17a	Lecture	Corrélation	-0.01199	0.10930	-0.08501
Q17a		p-valeur	0.9566	0.6232	0.7023
Q17b		Corrélation	0.02321	-0.09407	-0.03528
Q17b		p-valeur	0.9116	0.6561	0.8674
Q17c		Corrélation	-0.39688	-0.29423	-0.12750
Q17c		p-valeur	0.0498	0.1499	0.5326
Q17d		Corrélation	-0.03154	0.02130	0.12782
Q17d		p-valeur	0.8794	0.9192	0.5426
Q18a	Écriture	Corrélation	-0.15106	-0.10204	-0.20407
Q18a		p-valeur	0.4622	0.6229	0.3253
Q18b		Corrélation	-0.21402	-0.13423	-0.29945
Q18b		p-valeur	0.3034	0.5227	0.1539

			CP	CR	DM
Q18c	Écriture	Corrélation	-0.35836	-0.36308	-0.33282
Q18c		p-valeur	0.0819	0.0809	0.1096
Q19a	Activités sociales	Corrélation	0.04298	0.23225	0.15967
Q19a		p-valeur	0.8408	0.2824	0.4599
Q19b		Corrélation	-0.39276	-0.35712	-0.33672
Q19b		p-valeur	0.0555	0.0847	0.1041
Q19c		Corrélation	-0.12457	-0.04207	-0.03155
Q19c		p-valeur	0.5452	0.8397	0.8794
Q19e		Corrélation	0.26282	0.19173	0.24499
Q19e		p-valeur	0.2121	0.3675	0.2495

Note. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$. Prob> Irl under HO: Rho=0 Nombre d'observations

Nous constatons qu'aucune corrélation positive n'est significative à $p < 0.05$. Cependant, pour les items Q15b et Q17c, il existe une corrélation négative significative à $p < 0.05$, permettant de penser que plus les apprenants essaient de parler français à l'extérieur de la classe avec leurs camarades (Q15b), et plus ils lisent des livres en français (Q17C), moins leur compréhension pragmatique des énoncés liés est exacte et bonne. Toutefois, ceci semble improbable étant donné les recherches démontrant le contraire, résultats expliqués au chapitre III.

À la lumière de ces données, nous répondons négativement à notre question de recherche « Y a-t-il un lien entre les activités et les contacts hors classe et le niveau de compréhension des énoncés liés, reflet de la compétence pragmatique, chez les apprenants adultes allophones en français L2? Si oui, quelle est la nature de ce lien? »

Cette présentation des analyses descriptives et inférencielles résultant des données obtenues au questionnaire et à la tâche de compréhension pragmatique ne nous a pas permis de constater un lien entre les activités et les contacts hors classe et le

niveau de compréhension des énoncés liés. Nous allons donc, dans le chapitre suivant, interpréter nos résultats et dégager les limites de cette recherche ainsi que les pistes de recherches éventuelles.

CHAPITRE VI

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous offrons, d'abord, une interprétation des résultats (6.1) présentés au chapitre précédent, et ce, en lien avec les informations pertinentes exposées dans les chapitres de la problématique, du cadre théorique et de la recension des écrits pour permettre de vérifier l'hypothèse de recherche. Ensuite, nous expliquons les limites de l'étude (6.2) et nous terminons par les implications de recherche (6.3).

6.1 Interprétation des résultats

Nous présentons, dans un premier temps, l'interprétation des résultats des analyses descriptives pour le questionnaire sur les activités et les contacts hors classe (6.1.1) et ceux de la tâche de compréhension pragmatique (6.1.2). Ensuite, nous exposons l'interprétation des résultats des analyses corrélationnelles en lien avec notre hypothèse de recherche (6.1.3).

6.2.1 Questionnaire sur les activités et les contacts hors classe

En premier lieu, la distribution des répondants selon les items du questionnaire présentée dans le tableau 5.1 ainsi que les médianes par regroupement d'activités du tableau 5.2 permettent de dégager certaines tendances en ce qui a trait aux activités et aux contacts hors classe dont les apprenants ont arrêté leur choix. Les participants s'adonnent à des activités de communication orale plus souvent qu'aux autres types d'activités. Deux des items, « parler en français avec leurs camarades » et « avec leur professeur à l'extérieur des cours » montrent une tendance qui laisse voir que la plupart des apprenants de ce groupe de participants parlent en français à l'extérieur des cours, et ce, *quelques fois par semaine* ou *tous les jours*. Ceci s'explique par le fait que, comme des apprenants dans un programme d'immersion, ces apprenants, de niveau de français avancé, reçoivent 30 heures de cours d'ateliers et d'activités de toutes sortes en français par semaine réparties sur cinq jours. Ils ont donc beaucoup d'occasions pour parler en français avec leurs camarades de classe ainsi qu'avec leur professeur (aux pauses et à l'heure du dîner principalement). Freed, Segalowitz et Dewey (2004) décrivent que les apprenants en immersion reçoivent beaucoup plus de contacts avec la langue cible que des apprenants en contexte régulier d'études ou en contexte d'études à l'étranger par les faits qu'ils ont beaucoup d'heures de cours par semaine et par les activités hors classe obligatoires et très nombreuses.

De plus, 14 participants réalisent régulièrement des contacts avec des personnes francophones ou des personnes parlant couramment le français, soit des amis, des collègues ou encore un conjoint. Selon Adolphs et Durow (2004), le niveau d'interaction sociale avec des locuteurs natifs correspond au niveau d'intégration socioculturelle lui-même en lien avec la production d'énoncés liés. Toutefois, nos résultats ne nous ont pas permis d'appuyer cette conclusion, les corrélations entre l'item portant sur cet aspect et les réponses à la tâche de compréhension pragmatique d'énoncés liés s'étant avérées négatives (voir tableau 5.10).

Il est intéressant de constater que tous les participants ont souligné parler en français avec les différents services qu'ils utilisent (Q15D). Nous pourrions alors proposer que le français soit la langue principalement choisie lorsque vient le temps de communiquer avec le personnel de ces services, mais nous ne leur avons pas demandé s'ils utilisaient aussi d'autres langues, notamment l'anglais, étant donné le contexte de bilinguisme du pays permettant de le faire.

Les activités et les contacts de compréhension orale et de lecture se comparent relativement à la répartition des réponses des participants sur l'échelle quantitative. Les participants, pour la plupart, écoutent des films et des émissions télévisées en français et font la lecture des journaux en français fréquemment. Un peu moins écoutent les nouvelles télévisées et lisent des revues, mais ces deux activités s'effectuent assez régulièrement, soit *quelques fois par semaine* ou *tous les jours*. Un seul participant n'écoute pas du tout la télévision en français, mais il écoute régulièrement la radio et de la musique en français. Ces activités démontrent un certain intérêt pour la culture et la vie de la société d'accueil en général, et il serait alors intéressant de faire un lien entre ces activités et l'attitude quant à leur apprentissage de la langue et leur motivation en général, pour ainsi vérifier les conclusions de Yager (1998) et de Lussier (1984) à propos du lien existant entre l'attitude et la motivation à l'égard de l'apprentissage d'une L2, l'acquisition de compétences et les activités et les contacts avec la langue cible.

Enfin, les activités d'écriture et les activités sociales ne constituent pas celles les plus sélectionnées par ces apprenants. De façon générale, les activités d'écriture à l'extérieur du travail ou des études sont moins nombreuses dans la vie courante. L'activité qui correspond le plus à la réalité d'aujourd'hui réside sûrement dans celle de la communication via Internet avec les courriels, le « *chat* » et les achats en ligne par exemple. C'est cette activité d'écriture qui s'inscrit comme la plus populaire auprès des répondants. En ce qui concerne les activités sociales, nous pouvons suggérer que le manque de temps en général dû au nombre d'heures de cours de français (30 heures) en plus des travaux exigés à réaliser à l'extérieur des cours ne

permet pas aux apprenants de faire du bénévolat, de travailler, et d'avoir de multiples activités sociales à l'extérieur de la maison. Le nouvel item Q19E (autres activités) illustre, d'ailleurs, que trois participants s'intéressent au programme *assimil*¹⁵, méthode d'autoapprentissage du français disponible en ligne permettant une flexibilité au niveau de la gestion du temps, car ils l'accomplissent *quelques fois par semaine*. D'autres activités, comme l'aide aux devoirs et l'écoute du conte à la bibliothèque, suggèrent que les enfants peuvent jouer un rôle dans le choix des activités réalisées par leurs parents en apprentissage de la L2. Le fait d'avoir des enfants aiderait-il à une plus grande motivation à apprendre le français et donc à s'impliquer dans plusieurs activités et contacts avec la L2? Il serait intéressant de prendre en considération une telle variable dans des études concernant la quantité d'activités et de contacts avec la langue cible et avec la motivation à apprendre la L2.

6.2.2 Tâche de compréhension pragmatique

Les résultats présentés au point 5.1.2 démontrent que certains énoncés liés ont été relativement bien compris par presque tous les apprenants, mais qu'en général, nous obtenons des taux de compréhension assez dispersés, allant de 0 % à 93,75 % pour l'interprétation connaissances réelles, par exemple. Il est donc intéressant de constater qu'en général, il y a une certaine constance entre les différentes interprétations, c'est-à-dire que les énoncés liés les mieux compris et ceux les moins compris sont pratiquement les mêmes pour les trois types d'interprétation (voir tableau 5.8).

Nous remarquons que pour 13 des 20 énoncés liés, le degré de perception des connaissances (CP) par rapport à une compréhension réelle (CR ou DM) des énoncés liés est plus grand. Toutefois, pour les énoncés liés 2, 13, 14 et 15, les connaissances perçues reflètent plus ou moins exactement la compréhension réelle

¹⁵ Voir www.assimil.com pour plus de détails.

tandis que pour les énoncés liés 8, 9, et 10, la compréhension réelle ne reflète pas les connaissances perçues, car les participants comprennent davantage que ce qu'ils déclarent. De plus, les taux de compréhension pour l'interprétation degré de maîtrise sont moindres que ceux de l'interprétation connaissances réelles, confirmant cette dernière idée. Ainsi, leur niveau de confiance par rapport à leur réelle compréhension affecte le choix de réponse entre les niveaux (c) et (d). Ceci confirme quelques observations présentées à la mise à l'essai, où nous avons pu constater que les apprenants, même s'ils démontrent un degré de certitude relativement à leur compréhension, encerclent le niveau de compréhension (c) et non (d). Par exemple, l'énoncé 8, « Écouter de la musique à tue-tête » a un taux moins élevé au taux CP en comparaison au taux CR, et un taux de compréhension CR presque deux fois plus élevé en comparaison avec le taux DM, démontrant que malgré qu'ils définissent très bien l'énoncé, ils ont soit un doute ou un manque de confiance face à leur connaissance de la L2, car leurs réponses se retrouvent principalement au niveau (c). Il en est de même pour l'énoncé lié « Loin des yeux loin du cœur » et moins pour celui « Conclure un marché ».

Au contraire, certains énoncés liés ont des taux très élevés à l'interprétation CP montrant des taux de CR très faibles. Les énoncés liés 11 « Donner un coup de fil à quelqu'un », 17 « Avoir l'estomac dans les talons », et 20 « Ne pas se laisser marcher sur les pieds » indiquent l'idée présentée. Il est intéressant de constater que ces trois énoncés liés se retrouvent parmi ceux qui ont reçu des interprétations similaires parmi certains des participants (voir tableau 5.5) soit dû à une confusion avec une expression ayant des ressemblances au niveau lexical, ou encore dû à une expression qui pourrait avoir des similitudes en espagnol, confirmant que les apprenants s'appuient sur leur système pragmatique de la L1 pour déduire des éléments pragmatiques de la L2 (Kecskes, 2000 ; Kasper, 2001) ce qui parfois mène à un raté dans l'acte de communication (Weinert, 1995, Kecskes, 2000) ou dans l'interprétation écrite des énoncés liés en ce qui concerne notre étude.

6.1.3 Activités et contacts hors classe et compréhension des énoncés liés

Notre question de recherche était « Y a-t-il un lien entre les activités et les contacts hors classe et le niveau de compréhension des énoncés liés chez les apprenants adultes allophones en français L2? Si oui, quelle est la nature de ce lien? » À la lumière des études présentées au chapitre III, nous avons suggéré l'hypothèse suivante : « Les activités et les contacts hors classe réalisés par les apprenants adultes allophones de français L2 sont corrélés avec le niveau de compréhension d'énoncés liés ». Les résultats obtenus ne nous permettent toutefois pas de confirmer l'hypothèse de recherche, car les analyses statistiques corrélationnelles ne démontrent pas de lien entre les activités et les contacts hors classe et la compréhension des énoncés liés, reflet de la compétence pragmatique.

Certaines études présentées au chapitre III, dont celle de Freed et Segalowitz (2004) et Taguchi (2008), mentionnent que les activités et les contacts avec la L2 n'ont pas de lien direct avec l'acquisition de la compétence langagière (Freed et Segalowitz, 2004) ou encore avec l'acquisition de la compétence pragmatique (Taguchi, 2008). D'autres facteurs, comme les habiletés cognitives telles que la vitesse de réponse (Taguchi, 2008) ou les habiletés individuelles (Freed et Segalowitz, 2004) joueraient un plus grand rôle dans l'acquisition de ces compétences. Pourtant, plusieurs études nous ont permis de croire que les activités et les contacts hors classe pouvaient avoir un réel impact sur l'acquisition de la compétence de communication (Lussier, 1984), sur la compétence langagière (Yager, 1998; Freed, Segalowitz et Dewey, 2004) et sur la compétence pragmatique (Bardovi-Harlig et Dörnyei, 2000; Dewaele et Regan, 2002; Nadasdi, Rehner et Mougeon, 2003; Adolphs et Durow, 2004). Par exemples, Dewaele et Regan (2002) concluent que tous les types d'interactions stimulent le développement de la compétence pragmatique, et Adolphs et Durow (2004), pour leur part, mentionnent que les activités comme les cours de piano, les activités parascolaires et le fait d'avoir un réseau d'amis natifs de la L2, se trouvent en lien direct avec une augmentation de la production orale d'énoncés liés. Les

résultats des corrélations effectuées à partir des données obtenues du questionnaire sur les activités et les contacts hors classe et ceux de la tâche de compréhension vont notamment dans le même sens que ceux de Taguchi (2008) laissant croire que les contacts avec la langue cible n'ont pas de lien avec la compréhension d'énoncés liés.

Les propositions théoriques mentionnées dans les chapitres problématique et cadre théorique suggéraient que le développement de la compétence pragmatique serait principalement réalisable par des activités authentiques et interactionnelles avec la L2, car elles aideraient au développement de cette sensibilité pragmatique pour que l'apprenant se retrouve en maîtrise des codes sociaux et culturels de la langue cible (Wray, 2000). Kasper (2001) souligne elle aussi que le développement de la compétence pragmatique serait principalement un processus implicite qui se produit par le biais de participations communicatives avec la langue cible.

Les résultats obtenus dans cette étude ne permettent d'affirmer que les activités et les contacts avec la langue cible, de quelconque nature, soient liés directement avec le développement de la compétence pragmatique (par le biais de la compréhension des énoncés liés). Toutefois, nous pourrions expliquer cette situation telle que mentionnée par Keskies (2000) et par Kasper (2001) sur le fait que le développement de cette compétence n'aurait lieu que beaucoup plus tard dans le processus d'acquisition de la L2. Les apprenants auraient donc besoin d'une période de temps beaucoup plus importante dans la société d'accueil que celle possédée par nos participants, pour que le développement de la compétence se produise de manière marquée et suffisante pour que nous puissions la mesurer. Les activités et les contacts hors classe pourraient alors devenir plus importants dans l'impact sur le développement de la compréhension d'éléments pragmatiques seulement après une période de temps amplement étendue. Par exemple, Adolphs et Durow (2004) vérifient l'impact des contacts avec la langue cible sur une période de sept mois, et peuvent alors conclure du lien entre ces contacts et l'amélioration dans la production d'énoncés liés, et ce, chez des apprenants débutants.

Finalement, nous pourrions aussi comprendre les résultats à la lumière des informations présentées par Kasper (2001) et par Nadasdi, Rehner et Mougeon (2003) sur l'impact des activités métalinguistiques et du matériel didactique approprié qui favorisent un développement pragmatique explicite et proposent un effet positif sur l'acquisition de la compétence pragmatique. Est-ce que la portée de ces éléments est sous-estimée dans les études mettant en relief les contacts avec la langue cible comme porteur du développement de la compétence pragmatique ? Ne faudrait-il pas intégrer comme variable l'input donné en classe de langue ? Les activités métapragmatiques seraient possiblement un élément en partie essentiel qui aiderait les acquisitions faites à l'extérieur de la classe de langue par le biais des activités et des contacts avec la L2. Wray (2000) mentionne également que l'interaction joue un rôle primordial même si celle-ci est artificielle comme dans une classe de langue, car il apparaîtrait utile et indiqué de guider les apprenants dans leur choix quant à l'usage de la forme usuelle correcte pragmatiquement (Kasper, 2001). Le temps et les interactions guidées, entre autres, pourraient alors apparaître comme deux facteurs qui détermineraient l'impact réel des activités et des contacts hors classe sur la compréhension d'éléments pragmatiques.

6.2 Limites de cette recherche

Dans le cadre de notre étude, malgré notre souhait de contrôler le plus de variables possibles, nous avons tout de même identifié quelques limites dont celles des instruments de mesure (6.2.1), les limites quant à la population participante (6.2.2), et celles rencontrées relativement au choix des variables pouvant expliquer le développement de la compétence pragmatique (6.2.3).

6.2.1 Limites des instruments de mesure

Premièrement, nous considérons qu'il existe des limites liées à la conception du questionnaire sur les activités et les contacts hors classe utilisé dans la présente recherche. Taguchi (2008) souligne que ce type de questionnaire ne comptabilise pas les contacts inopinés avec la langue qui demeurent inconscients pour l'apprenant, comme écouter les autres dans les lieux publics, lire les annonces publicitaires sur le bord de la route, échanger quelques mots avec un passant, griffonner des mots sur un bout de papier dans une salle d'attente, etc. Ces contacts pourraient possiblement être porteurs d'une certaine influence sur le développement de la compétence. Il serait donc intéressant d'améliorer le questionnaire en ce sens. Ensuite, l'échelle de Likert utilisée peut causer quelques problèmes pour certaines activités et contacts qui ne se pratiquent pas sur une même base, et donc ne se comparent pas de la même manière. Par exemple, dans le cas qui nous intéresse ici, il est plus probable que les apprenants aient des contacts en français avec leurs compagnons de classe¹⁶ sur une base régulière, étant donné qu'ils se rencontrent tous les jours de la semaine (cinq jours), que d'écrire en français à leur famille, ou encore de faire des activités sportives ou du bénévolat sur une même base de régularité, étant donné le temps de la semaine restant à se consacrer aux différentes activités de la vie courante (s'occuper des enfants ou de la famille, faire le ménage, aller à l'épicerie, etc.) en plus de s'adapter à leur nouveau milieu de vie. C'est alors que deux options s'offrent à nous : 1) créer deux ou trois types d'échelle et placer les items sous l'échelle correspondante. Ceci mènerait à une autre manière de présenter les items (non plus par regroupement d'activités); 2) revoir la saisie des données, par une pondération différente des éléments de l'échelle de Likert selon l'activité ou le contact hors classe. Cette deuxième option peut causer quelques difficultés quant au choix précis de pondération en lien avec chaque question

¹⁶ Il faut rappeler que les classes sont formées d'une vingtaine d'apprenants de toutes les origines, et ceux-ci n'ont parfois que le français pour communiquer entre eux.

concernant les activités et les contacts hors classe. Toutefois, ayant maintenant une meilleure connaissance des activités les plus réalisées par ce type d'apprenants selon leur réalité particulière, il est possible de mieux neutraliser le problème.

Deuxièmement, la tâche de compréhension pragmatique contient une limite en ce qui a trait à l'interprétation des résultats. Kecskes (2000) mentionne l'importance du système pragmatique de la L1 quant à l'interprétation des énoncés liés et que le sens métaphorique de l'énoncé influence l'interprétation des apprenants. Ainsi, une gradation du sens métaphorique des énoncés liés pourrait être élaborée pour ensuite vérifier l'impact sur la compréhension des énoncés liés. Toutefois, nous n'avons pas considéré cet aspect lorsque nous avons fait le choix des énoncés liés, étant donné que nous nous sommes basée principalement sur le VKS utilisé par Bardovi-Harlig (2007) n'y faisant pas référence.

6.2.2 Limite concernant le recrutement des participants

Une limite importante concerne le recrutement des participants. Au départ, nous avons un groupe de 25 apprenants hispanophones, répartis dans deux classes de français de niveau avancé. Cependant, seulement 17 personnes se sont présentées à la période prévue pour l'expérimentation, période pourtant obligatoire. Il est alors difficile de déterminer si le faible nombre de participants final ($n=16$) joue un rôle quant aux résultats des analyses inférencielles, celles-ci permettant de vérifier notre hypothèse de recherche. Certains points de vue existent par rapport au nombre de participants nécessaire pour procéder à des analyses statistiques. Bardovi-Harlig (2007) n'effectue pas d'analyses statistiques étant donné le peu de participants, soit 61 au total. Pourtant, d'autres chercheurs comme Dewaele et Regan (2002) et Freed, Segalowitz et Dewey (2004), réalisent des analyses statistiques avec seulement 27 et 28 participants. Il serait fortement intéressant de refaire l'expérimentation avec un nombre plus important de participants pour vérifier à nouveau les conclusions de recherches énumérées ci-haut (6.1.3) qui nous ont

poussées à proposer que les activités et les contacts hors classe soient corrélés avec le niveau de compréhension des énoncés liés.

6.2.3 Limite quant aux variables de notre étude

Plusieurs chercheurs, dont Lussier (1984), Yager (1998) et Taguchi (2008), pour ne nommer que ceux-ci, considèrent plusieurs variables pour expliquer un phénomène précis. Notre étude, considérant seulement la quantité d'activités et de contacts hors classe comme variable ayant peut-être un impact sur la compréhension d'énoncés liés, ne permet pas de comprendre le phénomène dans son entièreté, c'est-à-dire en prenant en considération les variables individuelles, telles l'attitude, la perception et la motivation de l'apprenant en lien avec son apprentissage de la L2, et les habiletés cognitives et langagières de l'apprenant. Toutefois, notre objectif voulait clairement vérifier si un lien direct existait entre ces activités et ces contacts hors classe et le niveau de compréhension d'énoncés liés.

Par ailleurs, comme le soulignent Bardovi-Harlig (2007) et Taguchi (2008), il demeure intéressant et pertinent d'intégrer un critère de mesure psycholinguistique comme le temps de réponse pour ainsi permettre de mieux analyser les niveaux de familiarité des éléments pragmatiques, dans notre cas, celui des énoncés liés dans la tâche de compréhension. Nous n'avons pu le faire dans cette présente étude étant donné les restrictions quant à l'accès à la population d'apprenants adultes hispanophones. Il faudrait soumettre la tâche de compréhension individuellement ou encore sur ordinateur pour ainsi permettre de mesurer le temps de réponse pour chaque individu participant.

Une autre variable, qui pourrait être considérée, est la période d'apprentissage, pour ainsi amasser des informations au début de la formation de la L2 et à la fin de celle-ci, comme cela est exécuté dans plusieurs études présentées dans notre chapitre III.

Il serait donc possible d'intégrer du matériel didactique approprié (Nadasdi, Rehner et Mougeon, 2003) ou encore de favoriser les activités métalinguistiques (Kasper, 2001), et ainsi comprendre le phénomène du développement de la compétence pragmatique sur une période de temps donnée.

6.3 Implications de recherche

Les éléments présentés dans ce chapitre nous permettent de considérer quelques pistes de recherches futures. Ainsi, il pourrait être intéressant de mettre en application les suggestions proposées dans les limites des instruments de mesure et d'intégrer d'autres variables pour tenter d'expliquer le phénomène d'acquisition de la compétence pragmatique de manière plus complète. En considérant l'importance de la L1 sur l'interprétation des énoncés liés de la L2 ainsi que de l'impact du sens métaphorique sur la compréhension de ces mêmes énoncés (Kecskes, 2000), un ajout à la tâche de compréhension pragmatique pourrait être conçu, soit donné un grade précis aux énoncés liés selon leur sens métaphorique. À ceci, il serait essentiel d'avoir une meilleure adaptation de la pondération des éléments de l'échelle de Likert du questionnaire sur les activités et les contacts hors classe lors de la saisie, pour mieux représenter la réalité des apprenants immigrants dans ce contexte d'études spécifiques, contexte se situant en quelque sorte entre l'immersion et le contexte d'études à l'étranger.

Il serait aussi fort pertinent de mesurer les facteurs individuels comme la motivation et l'attitude ainsi que les perceptions de ces apprenants relativement à leur apprentissage de la L2 dans le contexte sociopolitique particulier du Québec, particulièrement à Montréal, où il est possible de survivre en anglais, langue dont plusieurs immigrants détiennent déjà quelques compétences. Ces facteurs interviennent probablement dans l'acquisition de la L2, comme il a été démontré par certains chercheurs, dont Adolphs et Durow (2004) et Taguchi (2008).

De plus, le choix de ne pas mettre les énoncés liés en contexte dans notre étude fut une décision se basant sur les conclusions de Bardovi-Harlig (2007) et Taguchi (2008) suggérant que le contexte dans une situation écrite peut devenir une variable parasite par sa qualité restrictive. Toutefois, nous avons mentionné à maintes reprises l'importance du contexte discursif et socioculturel lorsqu'il est question des éléments pragmatiques en L2 (Canale et Swain, 1980 ; Bachman, 1990). Il serait alors intéressant de comparer, dans une même étude, donc avec deux groupes de participants distincts, les résultats à une tâche de compréhension mettant les énoncés liés dans un contexte discursif précis pour ainsi vérifier l'impact du contexte sur le niveau de compréhension.

Également, la possibilité de prendre la culture et le système pragmatique de la L1 comme variables à considérer permettraient de vérifier les différences de compréhension des énoncés liés de deux groupes ethniques différents, et de mettre en lien ces compréhensions avec la quantité d'activités et de contacts hors classe. Ainsi, nous pourrions voir l'influence du système pragmatique de la L1 d'une certaine culture sur la compréhension des énoncés liés et sur la quantité et le choix d'activités et contacts hors classe.

D'autres possibilités de recherche ont été énumérées plus haut dont celle de considérer une période de temps d'apprentissage pour permettre d'intégrer une approche didactique favorisant le développement de la compétence pragmatique et de comparer les résultats obtenus dans une tâche de compréhension d'énoncés liés

avec un groupe non assujetti à cette approche didactique. Nous croyons que notre approche méthodologique en général peut être reprise en intégrant les recommandations faites dans ce chapitre et ainsi permettre de vérifier, une autre fois, s'il existe un lien entre les activités et les contacts hors classe et l'acquisition de la compétence pragmatique.

CONCLUSION

Dans le cadre de la présente étude, nous avons comme objectif *d'examiner le lien qui existe entre les activités et les contacts hors classe et le niveau de compréhension pragmatique*. Les énoncés liés, reflet de la compétence pragmatique, sont des éléments essentiels dans l'acte de communication, car ils sont le reflet de la culture de la langue cible par l'imaginaire qu'ils transportent avec eux pour expliquer des phénomènes de la vie courante dans une société donnée. De plus, il semble que le contexte de la classe de langue limite l'usage authentique de certains éléments de la langue et, qu'en conséquence, la compétence pragmatique ne pourra se développer de manière optimale que si l'apprenant s'adonne à des activités et des contacts authentiques à l'extérieur de la classe de langue (Lussier, 1984; Dewaele et Wourm, 2002). La problématique étant clairement précisée, nous avons proposé la question de recherche suivante : « Y a-t-il un lien entre les activités et les contacts hors classe et le niveau de compréhension des énoncés liés chez les apprenants adultes allophones en français L2? Si oui, quelle est la nature de ce lien? »

Notre question de recherche nous a par la suite amenée à nous pencher sur quelques notions importantes dans le chapitre II du cadre théorique. Le concept de compétence de communication introduit par Hymes (1984) a inspiré plusieurs chercheurs qui ont suggéré des modèles définissant cette compétence, dont celui de Canale et Swain (1980) et celui de Bachman (1990). Ce dernier intègre dans la compétence de communication plusieurs compétences, dont la compétence pragmatique. C'est cette compétence qui nous a intéressée dans notre recherche. Le développement de cette compétence en L2 est décrit par Kasper (2001) comme un phénomène implicite qui s'acquiert plus tard dans l'apprentissage de la langue (Kecskes, 2000) et à l'aide d'expériences communicatives interactionnelles authentiques permettant le développement de la sensibilité nécessaire pour que

l'apprenant puisse maîtriser les codes sociaux et culturels de langue (Wray, 2000). De plus, plusieurs chercheurs (Dewaele et Regan, 2002 ; Bardovi-Harlig, 2007) ont remarqué un décalage important entre la reconnaissance d'éléments pragmatiques et la production de ces derniers, notamment les énoncés liés. Pour cette raison, nous avons décidé de ne regarder que l'aspect compréhension des énoncés liés. Ces derniers, définis par Coulmas (1981) comme des expressions conventionnelles préstructurées auxquelles les occurrences sont liées plus ou moins à des situations de communication standards, sont des éléments en forte présence dans le discours oral et écrit (Pawley et Sydney, 1983) ce qui les classe comme des éléments prépondérants dans l'acte de communication (Schmitt et Carter, 2004).

La recension des écrits du chapitre III a porté sur les études sur les énoncés liés et le développement de la compétence pragmatique en L2, les études de l'impact des activités et des contacts hors classe en L2 sur l'apprentissage d'éléments langagiers, et les études de l'impact du contexte d'étude à l'étranger et du contexte d'immersion sur le développement de la compétence pragmatique en L2. Cette recension nous a permis de cerner tous les éléments pour émettre notre hypothèse de recherche qui était la suivante : « Les activités et les contacts hors classe réalisés par les apprenants adultes allophones de français L2 sont corrélés avec le niveau de compréhension d'énoncés liés ».

Subséquentement, nous avons mis en place une expérimentation comportant un questionnaire sur les activités et les contacts hors classe, inspiré du questionnaire de profil de contacts langagiers (QPCL) conçu par Freed, Segalowitz, Dewey et Halter (2004) et une tâche de compréhension pragmatique comprenant 20 énoncés liés et prenant la forme du *Vocabulary Knowledge Scale* (VKS) utilisé par Bardovi-Harlig (2007). Il s'agissait de mettre en relation les activités et les contacts hors classe avec le niveau de compréhension d'énoncés liés, reflet de la compétence pragmatique. Seize participants (n=16), des adultes hispanophones apprenant le français L2 de niveau avancé, ont répondu au questionnaire et ont réalisé la tâche

de compréhension pragmatique suite à une mise à l'essai réalisée de manière individuelle avec sept apprenants hispanophones.

Par la suite, les données obtenues au questionnaire écrit ont été saisies au moyen d'un chiffrier électronique de type Excel, ainsi que la correction des réponses fournies à la tâche de compréhension. Des analyses statistiques descriptives et inférencielles ont été alors effectuées. Les résultats présentés au chapitre V ne démontrent aucune corrélation entre la quantité d'activités et de contacts hors classe et les réponses à la tâche de compréhension des énoncés liés. Nous ne pouvons pas confirmer l'hypothèse de recherche, et nous devons plutôt conclure qu'il n'y a pas de lien corrélé entre les activités et les contacts hors classe et le niveau de compréhension des énoncés liés, reflet de la compétence pragmatique. Cette conclusion réaffirme les résultats de recherche de Freed et Segalowitz (2004) et Taguchi (2008). Toutefois, tel qu'il l'est mentionné au chapitre précédent, plusieurs éléments pourraient être revus pour ainsi atténuer les limites et possiblement renverser cette conclusion.

Une brève discussion des résultats dans le chapitre V soulève le fait que les activités de communication orale semblent être les plus réalisées par ce type d'apprenant, et que les activités d'écriture, ainsi que le travail et le bénévolat (activités sociales), se retrouvent parmi les activités les moins accomplies, entre autres parce que les apprenants prennent part à 30 heures de cours et d'ateliers de français, et ce, sans compter les travaux qu'ils doivent effectuer à l'extérieur des cours. Le temps restant doit être alors divisé entre les activités de la vie courante, soit se déplacer, faire l'épicerie, préparer les repas, etc., et celles qui deviennent alors optionnelles, comme quelques-unes des activités suggérées dans le questionnaire écrit. L'analyse à propos des résultats obtenus à la tâche de compréhension pragmatique révèle que certains des énoncés liés ont reçu une interprétation loin de celle véritable, et que parfois, nous semblons confirmer ce que Kecskes (2000) proposait concernant l'importance du système pragmatique de la L1 pour déduire des éléments pragmatiques de la L2.

De plus, les résultats démontrent un décalage entre la perception de leur connaissance et leur interprétation de l'énoncé lié.

Pour terminer, quelques limites au niveau des instruments de mesure soulignent quelques améliorations possibles, la limite en lien avec le nombre de participants très restreint et les analyses statistiques ainsi que les limites par rapport aux variables choisies pour expliquer le phénomène étudié. Les recherches futures pourraient certainement s'inspirer de la présente étude en prenant en compte davantage de facteurs, tels que la motivation individuelle à apprendre la L2, le niveau de désir d'intégration dans la société d'accueil, ou encore l'attitude par rapport à la langue et la culture cible. Ainsi, nous pourrions expliquer, de manière plus intégrale, le phénomène du développement de la compétence pragmatique, et ce, en vérifiant l'impact des activités et des contacts hors classe sur l'acquisition de la compétence pragmatique, compétence que nous croyons indispensable lorsqu'il est question non seulement de communiquer linguistiquement une idée, mais de le faire de façon socialement acceptable. L'intégration passe donc en partie par la compréhension des codes sociaux et culturels de la L2, cette dernière contenant tout un monde et un imaginaire nouveaux à découvrir... et à acquérir.

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE SUR LES ACTIVITÉS ET LES CONTACTS HORS CLASSE

Mémoire de maîtrise en linguistique didactique des langues secondes, par Ariane Bilodeau





Que faites-vous en français ?

QUESTIONNAIRE SUR LES ACTIVITÉS ET CONTACTS HORS CLASSE

Ce questionnaire sert à obtenir des informations générales sur vous et sur les activités que vous faites en français ainsi que les contacts que vous avez avec la langue française à l'extérieur de la classe. Les réponses données resteront confidentielles et serviront qu'à des fins de recherche. Votre nom ne sera pas utilisé, car nous utiliserons plutôt un numéro pour permettre d'identifier les résultats à l'individu correspondant. **Vous pouvez répondre en français ou en espagnol.**

Merci de votre collaboration, car vos réponses serviront à comprendre davantage l'acquisition du français langue seconde chez les adultes allophones. Votre honnêteté est aussi fortement appréciée.

Partie A Information générale

1. a) Votre nom : _____
b) Le nom de votre professeur : _____
2. Êtes vous :  une femme ☐ ou  un homme ☐
3. Quel âge avez-vous ? _____
4. Depuis combien de temps êtes-vous au Canada ?  _____ au Québec ?  _____
5. Quel est votre pays de naissance ? _____
6. Quelle(s) langue(s) parlez-vous le plus couramment à la maison ?

7. Dans quelle(s) langue(s) avez-vous reçu la majorité de votre enseignement primaire ?

8. Avez-vous déjà été dans des régions francophones avant votre arrivée au Québec dans le but d'apprendre le français ?
Encerclez votre réponse. oui non
 - a) Si oui, quand (année)? _____
 - b) Où ? _____

9. Autre que l'expérience de la question numéro 8, avez-vous déjà vécu dans des situations où vous avez été **exposé à une autre langue** que votre langue maternelle, par exemple en vivant dans un autre pays, une autre communauté que la vôtre, pour du tourisme, des études, des visites de la famille, etc. Si oui, donner les détails dans le tableau suivant.

	expérience 1	expérience 2	expérience 3	expérience 4
Pays/région				
Langue				
But (raison du séjour à l'étranger)				
Quand (année)				

10. Dans le tableau suivant, évaluez votre habileté et vos connaissances dans chacune des langues que vous connaissez.
Utiliser l'échelle de 0 à 3 :

0 - Mauvais 1 - Bon 2 - Très bon 3 - Excellent (comme un natif de la langue)

Langue	Écouter	Parler	Lire	Écrire	Nombre d'années d'études
Espagnol					
Français					
Anglais					
Autre langue :					
Autre langue :					

11. Avez-vous étudié le français dans les niveaux d'études suivant et si oui combien de temps ?

a) École primaire oui ☐ non ☐ nombre d'année(s) : _____
b) École secondaire oui ☐ non ☐ nombre d'année(s) : _____
c) Université oui ☐ non ☐ nombre d'année(s) : _____
d) Autre, précisez : _____ oui ☐ non ☐ nombre d'année(s) : _____



12. Quel est votre niveau d'étude ?

a) primaire ☐
b) secondaire ☐
c) technique ☐
d) universitaire ☐
e) autre, précisez : _____

13. Quelle est votre profession : _____

Partie B Information concernant l'utilisation du français

14. **En général**, à quelle fréquence communiquez-vous en français avec des personnes francophones natives ou qui parlent couramment le français?

0) jamais 1) quelques fois par année 2) quelques fois par mois 3) quelques fois par semaine 4) tous les jours

15. **ACTIVITÉS DE COMMUNICATION ORALE (PARLER) EN FRANÇAIS**



a) J'essaie de **parler** français avec mon professeur à l'extérieur de la classe :

0) jamais 1) quelques fois par année 2) quelques fois par mois 3) quelques fois par semaine 4) tous les jours

b) J'essaie de **parler** français avec mes camarades de classe à l'extérieur de la classe :

0) jamais 1) quelques fois par année 2) quelques fois par mois 3) quelques fois par semaine 4) tous les jours

c) J'essaie de **parler** français avec des ami(e)s francophones ou des personnes fluentes en français:

0) jamais 1) quelques fois par année 2) quelques fois par mois 3) quelques fois par semaine 4) tous les jours

d) J'essaie de **parler** français avec le personnel des différents services que j'utilise :

Exemples : banque, cliniques, hôpitaux, bureau de poste, organismes gouvernementaux, magasins, etc.

0) jamais 1) quelques fois par année 2) quelques fois par mois 3) quelques fois par semaine 4) tous les jours

e) *Question optionnelle* : J'essaie de **parler** en français avec AUTRE(s) :

précisez : _____

0) jamais 1) quelques fois par année 2) quelques fois par mois 3) quelques fois par semaine 4) tous les jours

16. **ACTIVITÉS DE COMPRÉHENSION ORALE (D'ÉCOUTE) EN FRANÇAIS**



a) J'**écoute** de la musique francophone :

0) jamais 1) quelques fois par année 2) quelques fois par mois 3) quelques fois par semaine 4) tous les jours

b) J'**écoute** les nouvelles à la radio en français :

0) jamais 1) quelques fois par année 2) quelques fois par mois 3) quelques fois par semaine 4) tous les jours

c) J'**écoute** les nouvelles à la télévision en français :

0) jamais 1) quelques fois par année 2) quelques fois par mois 3) quelques fois par semaine 4) tous les jours

d) J'**écoute** des films et des émissions télévisées en français :

0) jamais 1) quelques fois par année 2) quelques fois par mois 3) quelques fois par semaine 4) tous les jours

e) *Question optionnelle* : Je fais des activités d'**écoute** du français autres que celles mentionnées ci-haut :
précisez : _____

0) jamais 1) quelques fois par année 2) quelques fois par mois 3) quelques fois par semaine 4) tous les jours

17. ACTIVITÉS DE LECTURE EN FRANÇAIS



a) Je lis les journaux en français (sur le web ou papier) :

0) jamais 1) quelques fois par année 2) quelques fois par mois 3) quelques fois par semaine 4) tous les jours

b) Je lis des revues (magazines) en français (sur le web ou papier) :



0) jamais 1) quelques fois par année 2) quelques fois par mois 3) quelques fois par semaine 4) tous les jours

c) Je lis des livres en français :

0) jamais 1) quelques fois par année 2) quelques fois par mois 3) quelques fois par semaine 4) tous les jours

d) Je consulte les pages sur le web en français :

0) jamais 1) quelques fois par année 2) quelques fois par mois 3) quelques fois par semaine 4) tous les jours

e) *Question optionnelle* : Je fais des activités de **lecture** du français autres que celles mentionnées ci-haut :

précisez : _____

0) jamais 1) quelques fois par année 2) quelques fois par mois 3) quelques fois par semaine 4) tous les jours

18. ACTIVITÉS D'ÉCRITURE EN FRANÇAIS



a) J'utilise le français pour communiquer par **écrit** avec les différents organismes publics et privés:
Exemples : banque, organismes gouvernementaux, impôts, assurances, SAAQ, bail, etc.

0) jamais 1) quelques fois par année 2) quelques fois par mois 3) quelques fois par semaine 4) tous les jours

b) J'utilise le français pour communiquer par **écrit** sur le web (courriels, achats, etc.)

0) jamais 1) quelques fois par année 2) quelques fois par mois 3) quelques fois par semaine 4) tous les jours

c) J'utilise le français pour communiquer par **écrit** avec ma famille :

0) jamais 1) quelques fois par année 2) quelques fois par mois 3) quelques fois par semaine 4) tous les jours

d) J'utilise le français pour communiquer par **écrit** avec mes amis :

0) jamais 1) quelques fois par année 2) quelques fois par mois 3) quelques fois par semaine 4) tous les jours

e) *Question optionnelle* : Je fais des activités d'**écriture** autres que celles mentionnées ci-haut :
précisez : _____

0) jamais 1) quelques fois par année 2) quelques fois par mois 3) quelques fois par semaine 4) tous les jours

19. ACTIVITÉS SOCIALES

- a) Je fais du bénévolat et je dois utiliser le français pour communiquer avec les autres :
Cocher l'activité-s que vous faites :

Écrire ☐ Parler ☐

Lire ☐ Écouter ☐

0) jamais 1) quelques fois par année 2) quelques fois par mois 3) quelques fois par semaine 4) tous les jours

- b) Je travaille et je dois utiliser le français pour communiquer avec les autres :
Cocher l'activité-s que vous faites :

Écrire ☐ Parler ☐

Lire ☐ Écouter ☐

0) jamais 1) quelques fois par année 2) quelques fois par mois 3) quelques fois par semaine 4) tous les jours

- c) Je fais des activités sportives et je dois utiliser le français pour communiquer avec les autres :
Cocher l'activité-s que vous faites :

Écrire ☐ Parler ☐

Lire ☐ Écouter ☐

0) jamais 1) quelques fois par année 2) quelques fois par mois 3) quelques fois par semaine 4) tous les jours

- d) Je fais des activités artistiques (musique, danse, théâtre, peinture, etc.) et je dois utiliser le français pour communiquer avec les autres :
Cocher l'activité-s que vous faites :

Écrire ☐ Parler ☐

Lire ☐ Écouter ☐

0) jamais 1) quelques fois par année 2) quelques fois par mois 3) quelques fois par semaine 4) tous les jours



- e) Je fais des activités autres que celles mentionnées ci-haut et je dois utiliser le français pour communiquer avec les autres : précisez : _____
Cocher l'activité-s que vous faites :

Écrire ☐ Parler ☐

Lire ☐ Écouter ☐

0) jamais 1) quelques fois par année 2) quelques fois par mois 3) quelques fois par semaine 4) tous les jours

20. Prenez-vous d'autres cours en français (inclut tous les cours qui se donne par le professeur en langue française) ? Si oui, lequel ou lesquels.

21. Je fais d'autres types d'activités qui me permet de pratiquer le français au moins quelques fois par semaine :

Merci beaucoup !

APPENDICE B

TÂCHE DE COMPRÉHENSION DES ÉNONCÉS LIÉS

Mémoire de maîtrise en linguistique didactique des langues secondes, par Ariane Bilodeau

Connaissiez-vous ces expressions



QUESTIONNAIRE DE COMPRÉHENSION ÉCRITE D'EXPRESSIONS IDIOMATIQUES

CONSIGNE : Voici une liste d'expressions idiomatiques. Lisez-les et choisissez UNE des réponses qui correspond le plus à votre savoir ou degré de connaissance.

ENCERCLEZ la lettre correspondant à votre niveau de connaissance et inscrivez votre définition s'il y a lieu.

IMPORTANT : Vous pouvez inscrire vos réponses en français ou en espagnol.

Votre nom : _____

Le nom de votre professeur : _____

Exemple A) **Quand les poules auront des dents.**

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je pense que cette expression veut dire :

- d. Je connais cette expression. Je suis certain(e) qu'elle signifie :

Exemple B) **Être le nombril du monde**

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je pense que cette expression veut dire :

- d. Je connais cette expression. Je suis certain(e) qu'elle signifie :

1. En avoir ras le bol de quelque chose.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - c. Je pense que cette expression veut dire :
-

- d. Je connais cette expression. Je suis certain(e) qu'elle signifie :
-

2. Mettre les bouchées doubles pour terminer quelque chose.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - c. Je pense que cette expression veut dire :
-

- d. Je connais cette expression. Je suis certain(e) qu'elle signifie :
-

3. Avoir un trou de mémoire.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - c. Je pense que cette expression veut dire :
-

- d. Je connais cette expression. Je suis certain(e) qu'elle signifie :
-

4. Avoir une dent contre quelqu'un.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - c. Je pense que cette expression veut dire :
-

- d. Je connais cette expression. Je suis certain(e) qu'elle signifie :
-

5. Avoir les yeux plus grands que la panse.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - c. Je pense que cette expression veut dire :
-

- d. Je connais cette expression. Je suis certain(e) qu'elle signifie :
-

6. Manger à sa faim.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - c. Je pense que cette expression veut dire :
-

- d. Je connais cette expression. Je suis certain(e) qu'elle signifie :
-

7. Il pleut à boire debout.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - c. Je pense que cette expression veut dire :
-

- d. Je connais cette expression. Je suis certain(e) qu'elle signifie :
-

8. Écouter de la musique à tue-tête.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - c. Je pense que cette expression veut dire :
-

- d. Je connais cette expression. Je suis certain(e) qu'elle signifie :
-

9. Loin des yeux loin du cœur.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - c. Je pense que cette expression veut dire :
-

- d. Je connais cette expression. Je suis certain(e) qu'elle signifie :
-

10. Conclure un marché.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - c. Je pense que cette expression veut dire :
-

- d. Je connais cette expression. Je suis certain(e) qu'elle signifie :
-

11. Donner un coup de fil à quelqu'un.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - c. Je pense que cette expression veut dire :
-

- d. Je connais cette expression. Je suis certain(e) qu'elle signifie :
-

12. Avoir une poignée dans le dos.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - c. Je pense que cette expression veut dire :
-

- d. Je connais cette expression. Je suis certain(e) qu'elle signifie :
-

13. C'est une histoire à dormir debout.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - c. Je pense que cette expression veut dire :
-

- d. Je connais cette expression. Je suis certain(e) qu'elle signifie :
-

14. Être sur les nerfs.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - c. Je pense que cette expression veut dire :
-

- d. Je connais cette expression. Je suis certain(e) qu'elle signifie :
-

15. Être beau parleur, petit faiseur.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - c. Je pense que cette expression veut dire :
-

- d. Je connais cette expression. Je suis certain(e) qu'elle signifie :
-

16. Avoir un œil au beurre noir.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - c. Je pense que cette expression veut dire :
-

- d. Je connais cette expression. Je suis certain(e) qu'elle signifie :
-

17. Avoir l'estomac dans les talons.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je pense que cette expression veut dire :

- d. Je connais cette expression. Je suis certain(e) qu'elle signifie :

18. Avoir un chat dans la gorge.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je pense que cette expression veut dire :

- d. Je connais cette expression. Je suis certain(e) qu'elle signifie :

19. Ne pas avoir la langue dans sa poche.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je pense que cette expression veut dire :

- d. Je connais cette expression. Je suis certain(e) qu'elle signifie :

20. Ne pas se laisser marcher sur les pieds.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je pense que cette expression veut dire :

- d. Je connais cette expression. Je suis certain(e) qu'elle signifie :

Merci beaucoup !

APPENDICE C

CORRIGÉ DE LA TÂCHE DE COMPRÉHENSION DES ÉNONCÉS LIÉS

Connaissez-vous ces expressions ?

Corrigé

1. **En avoir ras le bol de quelque chose.**
En avoir assez. Ne plus supporter quelque chose. Être excédé.
2. **Mettre les bouchées doubles pour terminer quelque chose.**
Aller plus vite pour faire quelque chose, avec plus d'ardeur.
3. **Avoir un trou de mémoire.**
Ne pas parvenir à se rappeler d'une information. Un oubli.
4. **Avoir une dent contre quelqu'un.**
Avoir un problème avec quelqu'un. Être en colère contre quelqu'un.
5. **Avoir les yeux plus grands que la panse.**
Être gourmand. Penser avoir un plus gros appétit que celui que l'on a réellement.
Figuré : Voir trop grand, avoir plus d'ambition que de capacités.
6. **Manger à sa faim.**
Manger suffisamment pour survivre.
7. **Il pleut à boire debout.**
Pleuvoir beaucoup, abondamment.
8. **Écouter de la musique à tue-tête.**
D'une voix, d'un volume, très fort.
9. **Loin des yeux loin du cœur.**
Lorsqu'on est loin physiquement de quelqu'un, lorsqu'on ne la voit pas souvent, cette personne devient moins importante dans notre vie et elle devient moins présente dans notre cœur et dans notre esprit.



10. **Conclure un marché.**

Conclure une entente, un traité, un contrat. Être d'un commun accord.

11. **Donner un coup de fil à quelqu'un.**

Faire un appel téléphonique.



12. **Avoir une poignée dans le dos.**

Croire tout ce que l'on nous raconte.



13. **C'est une histoire à dormir debout.**

Une histoire invraisemblable, mensongère. Récit d'événements réels ou imaginaires mais extraordinaire et donc difficile à croire.

Certaines personnes utilisent cette expression dans le sens d'une histoire ennuyante.

14. **Être sur les nerfs.**

Être très nerveux, tendu et surexcité.



15. **Être beau parleur, petit faiseur.**

Parler beaucoup, mais agir peu.

16. **Avoir un œil au beurre noir.**

Avoir un œil meurtri à la suite d'un coup ou d'une blessure quelconque. Avoir l'œil tuméfié.

17. **Avoir l'estomac dans les talons.**

Avoir très faim.

18. **Avoir un chat dans la gorge.**

Avoir la gorge enrouée, par un rhume, ou encore par un irritant quelconque.

19. **Ne pas avoir la langue dans sa poche.**

Être capable de discuter, de répliquer avec vivacité.



20. **Ne pas se laisser marcher sur les pieds.**

Se faire respecter.

APPENDICE D

QUESTIONNAIRE DE 60 ÉNONCÉS LIÉS SERVANT À LA VALIDATION POUR LES FRANCOPHONES (N=10)

Ariane Bilodeau : Projet de mémoire en linguistique didactique des langues secondes

QUESTIONNAIRE DE COMPRÉHENSION ÉCRITE DES ÉNONCÉS LIÉS (ou expressions idiomatiques)

CONSIGNE : Voici une liste d'énoncés liés ou plus communément appelés expressions. Lisez-les et pour chacun d'entre eux, choisissez UNE des réponses qui correspond le plus à votre savoir ou degré de connaissance. Encerclez la lettre y correspondant et inscrivez votre définition s'il y a lieu. Encerclez aussi le degré d'utilisation que vous en faites personnellement.

1. Se couvrir de ridicule. (Je me suis couvert de ridicule devant toute la classe.)
- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - c. Je **pense** que cette expression veut dire :

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

2. Être à la hauteur. (Je suis certaine que tu seras à la hauteur de la situation.)
- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - c. Je **pense** que cette expression veut dire :

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

3. Il n'y a pas de sot métier.
- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - c. Je **pense** que cette expression veut dire :

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

4. En avoir ras le bol. (J'en ai ras le bol de l'hiver !)
- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - c. Je **pense** que cette expression veut dire :

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

5. Mettre les bouchées doubles. (Il faudra mettre les bouchées doubles pour pouvoir terminer ce travail pour lundi prochain.)

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je **pense** que cette expression veut dire :

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

6. Avoir un trou de mémoire.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je **pense** que cette expression veut dire :

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

7. Faire l'école buissonnière.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je **pense** que cette expression veut dire :

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

8. Revenir à ses moutons. (Revenons à nos moutons.)

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je **pense** que cette expression veut dire :

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

9. Arriver pile à quelque part.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je **pense** que cette expression veut dire :

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

10. Avoir les yeux plus grands que la panse.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je **pense** que cette expression veut dire :

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

11. Avoir l'estomac dans les talons.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je **pense** que cette expression veut dire :

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

12. Casser la croûte. (Allons casser la croûte avant de retourner en classe.)

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je **pense** que cette expression veut dire :

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

13. Manger à sa faim.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je **pense** que cette expression veut dire :

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

14. Mettre la table. (Jean, mets la table s.v.p.)

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je **pense** que cette expression veut dire :

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

15. Dans la semaine des quatre jeudis.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je **pense** que cette expression veut dire :

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

16. C'est sans dessus dessous.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je **pense** que cette expression veut dire :

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

17. Ça coûte les yeux de la tête.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je **pense** que cette expression veut dire :

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

18. Faire un chèque sans provision.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je **pense** que cette expression veut dire :

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

19. Il pleut à boire debout.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je **pense** que cette expression veut dire :

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

20. Faire la manchette.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je **pense** que cette expression veut dire :

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

21. Écouter de la musique à tue-tête.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je **pense** que cette expression veut dire :

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

22. Se mettre sur son 36.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je **pense** que cette expression veut dire :

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

23. L'exode des cerveaux.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je **pense** que cette expression veut dire :

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

24. Payer une fortune quelque chose.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je **pense** que cette expression veut dire :

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

25. Conclure un marché. (Marché conclut).

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - c. Je **pense** que cette expression veut dire :
-

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

26. Donner un coup de fil à quelqu'un.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - c. Je **pense** que cette expression veut dire :
-

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

27. Rendre la pareille à quelqu'un. (Je te rendrai la pareille un de ces jours! Merci encore!)

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - c. Je **pense** que cette expression veut dire :
-

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

28. Jeter un coup d'œil à quelque chose ou à quelqu'un.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - c. Je **pense** que cette expression veut dire :
-

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

29. Loin des yeux, loin du cœur.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je **pense** que cette expression veut dire :

- d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

30. Rendre l'âme. (Il a rendu l'âme hier soir).

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je **pense** que cette expression veut dire :

- d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

31. Faire du porte-à-porte.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je **pense** que cette expression veut dire :

- d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

32. Aussitôt dit, aussitôt fait.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je **pense** que cette expression veut dire :

- d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

33. Quand les poules auront des dents.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - c. Je **pense** que cette expression veut dire :
-

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

34. C'est une histoire à dormir debout.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - c. Je **pense** que cette expression veut dire :
-

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

35. Tenir parole.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - c. Je **pense** que cette expression veut dire :
-

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

36. Vivre d'amour et d'eau fraîche.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - c. Je **pense** que cette expression veut dire :
-

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

37. Être sur les nerfs.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je **pense** que cette expression veut dire :

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

38. Avoir (faire) une face d'enterrement.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je **pense** que cette expression veut dire :

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

39. Garder son sang-froid. (Il garde toujours son sang-froid dans toutes les situations.)

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je **pense** que cette expression veut dire :

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

40. Avoir mauvaise mine.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je **pense** que cette expression veut dire :

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

41. Fondre en larmes.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je **pense** que cette expression veut dire :

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

42. Avoir mangé de la vache enragée. (On dirait qu'elle a mangé de la vache enragée aujourd'hui!)

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je **pense** que cette expression veut dire :

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

43. Être dans tous ces états.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je **pense** que cette expression veut dire :

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

44. Être fou à lier.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je **pense** que cette expression veut dire :

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

45. Souffrir le martyre.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je **pense** que cette expression veut dire :

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

46. Avoir un œil au beurre noir.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je **pense** que cette expression veut dire :

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

47. Connaître quelque chose ou quelqu'un comme sa poche.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je **pense** que cette expression veut dire :

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

48. Être plein aux as.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je **pense** que cette expression veut dire :

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

49. C'est le nombril du monde.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je **pense** que cette expression veut dire :

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

50. C'est chacun pour soi.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je **pense** que cette expression veut dire :

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

51. Être dans la misère.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je **pense** que cette expression veut dire :

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

52. Avoir une dent contre quelqu'un.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je **pense** que cette expression veut dire :

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

53. Ne pas avoir les pieds sur terre.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je **pense** que cette expression veut dire :

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

54. Avoir un chat dans la gorge.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je **pense** que cette expression veut dire :

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

55. Ne pas avoir la langue dans sa poche.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je **pense** que cette expression veut dire :

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

56. Rire à gorge déployée.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
- c. Je **pense** que cette expression veut dire :

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

57. Se laisser marcher sur les pieds.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - c. Je **pense** que cette expression veut dire :
-

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

58. Briller par son absence.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - c. Je **pense** que cette expression veut dire :
-

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

59. Avoir une poignée dans le dos.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - c. Je **pense** que cette expression veut dire :
-

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

60. Être beau parleur, petit faiseur.

- a. Je ne reconnais pas cette expression. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - b. J'ai déjà entendu cette expression mais je ne sais pas ce qu'elle veut dire.
 - c. Je **pense** que cette expression veut dire :
-

d. Je connais cette expression. Je suis **certain(e)** qu'elle signifie :

Encercler le degré d'utilisation : fréquemment souvent parfois rarement jamais

APPENDICE E

DÉCLARATION DE CONSENTEMENT



21 novembre 2008

Bonjour,

Je suis étudiante à l'Université du Québec à Montréal. En ce moment, je prépare un mémoire dans le cadre de ma maîtrise en linguistique, concentration didactique des langues secondes sous la direction de Mme Daphnée Simard, Professeure d'acquisition des langues secondes. Mon projet de recherche, intitulé « L'impact des activités et des contacts hors classe sur la compréhension écrite d'énoncés liés chez des apprenants adultes hispanophones de français L2 » vise à examiner le lien qui existe entre les activités et les contacts hors classe et le niveau de maîtrise de certaines expressions chez des immigrants adultes apprenants le français L2.

Pour atteindre cet objectif, j'ai besoin de votre participation. Celle-ci implique que vous remplissiez deux questionnaires, le premier porte sur les activités et les contacts que vous avez à l'extérieur de la classe de langue, et le deuxième porte sur la compréhension d'expressions idiomatiques (énoncés liés).

Le temps requis pour remplir ces questionnaires est d'environ 45 minutes. Le tout se déroulera durant les heures normales des cours et tout le matériel nécessaire vous sera fourni gratuitement.

Je tiens à vous assurer que les réponses fournies aux deux questionnaires seront utilisées à des fins scientifiques, et que la confidentialité des réponses fournies sera assurée. Pareillement, votre identité ne sera en aucun cas divulguée.

Je vous remercie à l'avance pour votre collaboration. Si vous avez des questions concernant l'étude, vous pouvez me joindre au 514 598-2247 ou à l'adresse courriel suivante bilodeauariane@yahoo.ca. Je me ferai un plaisir de vous répondre en tout temps.

Ariane Bilodeau
Étudiante à la maîtrise
UQAM

DÉCLARATION DE CONSENTEMENT

J'ai lu et compris toutes les informations contenues dans la lettre ainsi que les garanties fournies par l'étudiante-chercheuse Mme Ariane Bilodeau, qui sera responsable de la collecte des informations nécessaires dans le cadre de la présente étude.

Je déclare avoir eu suffisamment d'explications sur la nature de ma participation à l'étude.

- ☐ J'accepte de participer à cette étude.
- ☐ Je préfère ne pas participer à cette étude.

Nom et prénom du participant (lettres majuscules) :

Signature du participant :

Fait à Montréal, le _____ 2008.

S.V.P. Veuillez signer cette feuille et la retourner à l'étudiante-chercheuse.

LISTE DES RÉFÉRENCES

- Adolphs, Svenja, Valerie Durow. 2004. «Social-cultural integration and the development of formulaic sequences». In *Formulaic Sequences*, Norbert Schmitt, p. 107-126. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Amireault, Valérie. 2007. «Représentations culturelles et identité d'immigrants adultes de Montréal apprenant le français». Thèse de doctorat. Faculté d'Éducation. Université McGill. Montréal. 423 p.
- Bachman, Lyle F. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 408 p.
- Bardovi-Harlig, Kathleen, Zoltan Dörnyei. 1998. «Do Language Learners Recognize Pragmatic Violations? Pragmatic versus Grammatical Awareness in Instructed L2 Learning». *TESOL Quarterly*. vol. 32, no 2, p. 233-262.
- Bardovi-Harlig, Kathleen. 2007. «Recognition and Production of Formulas in L2 Pragmatics». In *Understanding Second Language Process*, ZhaoHong Han, p. 205-222. Ontario: Multilingual Matters Ltd.
- Canale, Michael, Merryll Swain. 1980. «Theoretical bases of communicative approaches to second-language teaching and testing». *Applied Linguistics*. vol. 1, no 1, p. 1-47.
- Canale, Michael. 1983. «From communicative competence to communicative language pedagogy». In *Language and Communication*, Richard Jack & Schmidt Richards, p. p. 2-28. London: Longman.
- Coulmas, F. 1981. *Conversational routine: Explorations in standardized communicative situations and prepatterned speech*. The Hague: Mouton.
- Couture, André. 2006. *Sur le bout de la langue, On the Tip of One's Tongue, 3 500 expressions françaises et anglaises*. Montréal : Les Éditions de l'Homme. 360 p.
- Dewaele Jean-Marc, Vera Regan. 2002. «Maîtriser la norme sociolinguistique en interlangue francÉaise: le cas de l'omission variable de «ne». *French Language Studies*. vol. 12, p. 123-148.

- Dewaele, Jean-Marc et Nathalie Wourn. 2002. «L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère». *Revue Française de Linguistique Appliquée*. vol. 7, no 2, p. 139-153.
- Dörnyei, Durow, Zahran. 2004. «Individual differences and their effects on formulaic sequence acquisition». In *Formulaic Sequences*, Norbert Schmitt, p. 87-106. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Freed, Barbara F., Norman Segalowitz and Dan P. Dewey. 2004. «Context of Learning and Second Language Fluency in French : Comparing Regular Classroom, Study Abroad, and Intensive Domestic Immersion Programs». *Studies in Second Language Acquisition*. vol. 26, p. 275-301.
- Freed, Barbara F., Dan P. Dewey, Norman Segalowitz et Randall Halter. 2004. «The Language Contact Profile ». *Studies in Second Language Acquisition*. vol. 26, no 02, p. 349-356
- Freed, Barbara F., et Norman Segalowitz. 2004. «Context Contact and Cognition in Oral Fluency Acquisition : Learning Spanish in At Home and Study Abroad Contexts ». *Studies in Second Language Acquisition* vol. 26, no 02, p. 173-199
- Gardner, Robert C., et Wallace Lambert. 1972. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley: Newbury.
- Huebner, T. Thom. 1998. «Methodological Considerations in Data Collection for Language Learning in a Study Abroad Context». *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. vol. 4, no 2, p. 1-30.
- Jiang, N. Nan. 2007. «The Processing of Formulaic Sequences by Second Language Speakers». *The Modern Language Journal*. vol. 91, no 3, p. 433-445.
- Kasper Gabriele, Kenneth R. Rose 1999. «Pragmatics and SLA». *Annual Review of Applied Linguistics*. vol. 19, p. 81-104.
- Kasper, Gabriele. 2001. «Four perspectives on L2 pragmatic development». *Applied Linguistics*. vol. 22, no 4, p. 502-530.
- Kecskes, Istvan. 2000. «Conceptual fluency and the use of situation-bound utterances» *Links & Letter*. vol. 7, p. 145–161.
- Kecskes, Istvan. 2000b. «A cognitive-pragmatic approach to situation-bound utterances». *Journal of Pragmatics*. vol. 32, p. 605-625.

- Krashen, Stephen D. 1976. «Formal and Informal Linguistic Environments in Language Acquisition and Language Learning». *TESOL Quartely*, vol. 10, no 2, pp.157-168
- Krashen, Stephen D. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon Press. Oxford.
- Lussier, Denise. 1984. «Les effets des activités d'échanges interlinguistiques sur le développement de la compétence de communication en L2 par enseignement traditionnel». Thèse doctorale. Université Laval. Faculté des sciences de l'éducation. 266 pages.
- Lussier, Denise. 1992. *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris: Hachette, 126 p.
- Lussier, Denise et Carolyn E Turner. 1995. *L'évaluation en didactique des langues*. Coll. «Le point sur ...». Anjou: Centre Éducatif et Culturel inc., 257 p.
- Nadasdi, Terry, Katherine Rehner, Raymond Mougeon,. 2003. «The Learning of Sociolinguistic Variation by Advanced FSL Learners : The Case of Nous versus On in Immersion French». *Studies of Second Language Acquisition*. vol. 25, p. 127-156.
- Moeschler, Jacques, Anne Reboul (1994). *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris: 562 p.
- Myles, Florence, Janet Hooper et Rosamond Mitchell. 1998. Rote or Rule? «Exploring the Role of Formulaic Language in Classroom Foreign». *Language Learning*. vol 48. no 3. p. 323-364.
- Pawley , Sydney. 1983. «Two puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency». In: J.C. Richards and R.W. Schmidt (eds), *Language and Communication*. pp. 191-227. London: Longman.
- Schmitt, Norbert. 2004. *Formulaic Sequences: Acquisition, processing and use*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company. 9: 303 p
- Schmitt, Norbert, Zoltán Dörnyei, Svenja Adolphs et Valerie Durow. 2004a. «Knowledge and acquisition of formulaic sequences: A longitudinal study». In *Formulaic Sequences*, Norbert Schmitt, p. 55-86. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Schmitt, Norbert, Ronald Carter. 2004b. « Formulaic sequences in action: An Introduction » In *Formulaic Sequences*, Norbert Schmitt, p.1-22. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Stewart, M. Melissa, Susan Talburt. 1999. «What's the Subject of Study Abroad?: Race, Gender, and Living Culture». *The Modern Language Journal*. vol. 83, no 2, p. 163-175.
- Taguchi, Naoko. 2008. «Cognition, Language Contact, and the Development of Pragmatic Comprehension in a Study-Abroad Context». *Language Learning*, vol. 58, no 1, mars, pp.33-71.
- Tarone, E. et Swain, Meryll. 1995. «A sociolinguistic perspective on second language use in immersions classrooms». *Modern Language Journal*. vol. 79, p. 166-178.
- Vogt, P.W. 1999. *Dictionary of Statistics and Methodology*. Thousand Oaks : Sage Publications.
- Weinert, Regina. 1995. «The Role of Formulaic Language in Seconde Language Acquisition : A Review». *Applied Linguistics*, vol.16, no2. p.180-205.
- Wilkinson, S. Sharon. 1998. «On the Nature of Immersion During Study Abroad: Some Participant Perspectives». *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*. vol. 4, no 2, p. 121-138.
- Wilkinson, S. Sharon. 2002. «The Omnipresent Classroom during Summer Study Abroad: American Students in Conversation with Their French Hosts». *The Modern language journal*. vol. 86, no 2, p. 157-173.
- Wood, D. David. 2006. «Uses and Functions of Formulaic Sequences in Second-Language Speech: An Exploration of the Foundations of Fluency». *The Canadian modern language review*. vol. 63, no 1, p. 13-33.
- Wray, A. Alison. 2000. «Formulaic Sequences in Second Language Teaching: Principle and Practice». *Applied Linguistics*. vol. 21, no 4, p. 463-489.
- Wray, A. Alison. 2002. *Formulaic Language and the Lexicon*, Cambridge: Cambridge University Press, 332 p.
- Yager, K. Kent. 1998. «Learning Spanish in Mexico: The Effect of Informal Contact and Student Attitudes on Language Gain». *Hispania*. vol. 81, no 4, p. 898-913.